FLOREA STANCULESCU

Probleme privind modernizarea predării istoriei

Scanned with OKEN Scanner

FLOREA STĂNCULESCU

Probleme privind modernizarea predării istoriei

Lăcrămioara Jordăchescu
CC a XII a A - Su-
ceava 3-XII-1979

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, BUCUREȘTI — 1978

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

CUVÎNT ÎNAINTE

Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate și revoluția tehnico-științifică contemporană au determinat, după cum se știe, implicații în toate domeniile de activitate, materială și spirituală, afectînd atît procesul cunoașterii adevărurilor științifice, obiective, cît și procesul predării-învățării în școală. Dealtfel, pe linia progresului social, trei mari probleme, care sînt într-o strînsă interdependență, preocupă factorii de răspundere dintr-un stat: dezvoltarea economiei naționale, propășirea științei și tehnicii, perfecționarea și modernizarea învățămîntului.

Ritmul impetuos al progreselor științifice și tehnice impune reevaluarea mijloacelor și metodelor de informare și formare a omului, de reînnoire a metodologiei și tehnologiei didactice.

Problema renovării pedagogiei a fost abordată, în ultimul timp, în numeroase și pertinente studii și articole, toate concluzionînd, în mod convergent, către aceeași finalizare: necesitatea perfecționării și modernizării întregului proces de învățămînt. „Învățămîntul — precizează tovarășul Nicolae Ceaușescu, *președintele Republicii Socialiste România — este cel mai mobil sector social și trebuie să ținem permanent seama de acest lucru. Activitatea noastră trebuie să fie și ea mobilă.*

Mai mult ca în alte domenii, se cere operativitate, energie, participare activă".

Cum este și firesc, încercările de modernizare a didacticii generale s-au răsfrînt și în didactica și metodica predării fiecărei discipline de învățămînt, deci și a istoriei, una din principalele științe sociale *din planul de învățămînt al școlii.*

Modernizarea predării istoriei, ca dealtfel a tuturor disciplinelor din planul de învățămînt, este un proces complex, *cu o bogată gamă de preocupări referitoare la toate aspectele predării-învățării și la aceasta concură cadre din domeniul pedagogiei, ca și specialiști, cercetători și metodicieni din domeniul fiecărei discipline. O foarte activă dezbatere se duce în prezent, pentru definirea* sensului *și* direcțiilor de modernizare, *discuție care nu este fără asperități și contradicții. Dar, cele mai multe probleme le ridică* modernizarea metodelor și tehnicilor *de lucru cu elevii, în care, cum este și firesc, mai apar divergențe de păreri, deosebiri în recomandările metodologice, cu toată buna intenție ce stă la baza acestora.*

În domeniul metodicei predării istoriei au apărut, în ultimul timp, studii și articole cu conținut teoretic, precum și unele îndrumări practice, ceea ce dovedește că în rîndul cadrelor didactice se manifestă preocupări de înnoire a didacticii speciale și o receptare a ideilor novatoare. Ca răspuns la aceste preocupări încearcă să fie și lucrarea de față, care este bazată pe o îndelungată experiență la catedră, activitate îmbogățită în permanență cu noile cuceriri științifice ale psihopedagogiei contemporane și orientată în lumina documentelor de partid.

Scanned with OKEN Scanner

Fără îndoială că problemele abordate în lucrare depășesc cadrul unei metodici de predare tradiționale, dar ele nu reprezintă o metodică completă privind modernizarea predării istoriei. Ea jalonează principalele direcții și coordonate de reînnoire a învățării istoriei, fiind o contribuție specială, și nu o tratare exhaustivă a problematicii metodologiei istoriei, ca obiect de învățămînt.

Problemele expuse au căpătat forma actuală după susținerea și dezbaterea publică în acțiuni de perfecționare colective, cercuri pedagogice sau lecții la cursurile postuniversitare ale Institutului central de perfecționare a personalului didactic, precum și în sesiuni științifice, organizate de Societatea de științe istorice.

Aplicarea în practică a noilor orientări metodologice a fost realizată prin experimentarea lor în școală și materializată în planurile care sînt anexate la capitolul privind modernizarea metodelor.

De asemenea, multe și variate aspecte practice privind problematizarea, învățarea prin „descoperire", corelarea interdisciplinară *etc. au fost selectate din nenumăratele asistențe efectuate la clasă, unele dintre acestea fiind chiar experimentate. În acest fel, teoria a fost îmbunătățită și validată prin practică.*

Fără a pretinde că se dau îndrumări definitive și rețete imuabile, în abordarea acestor probleme de modernizare a predării-învățării istoriei, am pornit de la convingerea că se poate foarte bine îmbina clasicul-tradiționalul cu modernul, dar ponderea să cadă pe noile orientări metodologice moderne, care asigură în mai mare măsură participarea elevilor și dezvoltă capacitatea creatoare a lor.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă lucrarea a reușit să răspundă exigențelor și cerințelor contemporane, această apreciere de valoare o vor face profesorii de istorie de la catedră, ale căror sugestii și păreri le așteptăm pentru o eventuală îmbunătățire a ei. Dealtfel, autorul, în elaborarea acestui material, a împărtășit opinia renumitului psiho-pedagog Jerome Bruner, potrivit căreia îndrumările metodice să nu supraîncarce pe profesori încît să încerce un sentiment de neputință și, în același timp, „să fie îndeajuns de flexibile pentru a le permite să aibă partea lor în elaborarea produsului final ce urmează a fi oferit elevului". [1]

---

[1] J. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*. Editura didactică și pedagogică, București, 1970, p. 117.

Scanned with OKEN Scanner

I

ȘTIINȚA ȘI METODOLOGIA ISTORICĂ ÎN LUMINA DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL XI-LEA AL P.C.R. ȘI ALE CONGRESULUI EDUCAȚIEI POLITICE ȘI CULTURII SOCIALISTE

Documentele de partid, pornind de la cunoașterea legității obiective a dezvoltării sociale, de la studierea temeinică a realităților concrete ale țării noastre, a tradițiilor naționale și de la cerințele obiective ale practicii construcției socialiste, sînt orientări programatice în cercetarea și metodologia învățării istoriei.

În analiza fenomenelor social-politice și faptelor istorice, documentele de partid îndeplinesc un dublu rol, nu numai în cercetarea, ci și în difuzarea cunoștințelor istorice. În primul rînd, ele sintetizează rezultatele investigărilor științifice, clarificîndu-le și explicîndu-le, la un nivel superior, în lumina concepției materialismului istoric. În al doilea rînd, tezele din documentele de partid, rod al analizei profunde, materialist-istorice, fără a fi dogme încremenite, reprezintă propulsări de idei în cercetarea istorică viitoare.

Analizînd progresele istoriografiei marxiste din România, după importantele documente ale Plenarei C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971, secția de istorie și arheologie a Academiei de științe sociale și politice, în referatul din 23 martie 1972, conchidea că în cercetarea istorică viitoare trebuie să se realizeze *„o autentică sinteză între teorie și faptul istoric, o întrepătrundere în care faptul să fie luminat de idee, iar teoria să reflecte o asimilare profundă și adecvată a realității istorice“* [1].

[1] *Știința istorică în lumina sarcinilor ideologice actuale*, în „Studii“, t. 25 (1972), nr. 3, p. 431 ; vezi și editorialul, *În întîmpinarea Congresului educației politice și al culturii socialiste*, în : „Anale de istorie“, anul XXII (1976), nr. 1, p. 7—15.

Scanned with OKEN Scanner

Programul Partidului Comunist Român, aprobat de Congresul al XI-lea — adevărată chartă fundamentală ideologică, teoretică și politică — vine să sintetizeze, într-o strălucită interpretare materialist-istorică, întreaga istorie milenară a poporului nostru.

Felul cum este întocmită sinteza de istorie românească, modul cum sînt nuanțate o serie de teze asupra principalelor aspecte ale trecutului poporului nostru, face ca Programul P.C.R. să reprezinte un model de analiză istorică pentru cercetare și un exemplu de *interpretare materialist-dialectică* pentru metodologie.

Problematica istorică cuprinsă în Program dă activității istoriografice și metodologice noi și multiple impulsuri, care vor duce la lămurirea multor aspecte din trecutul istoric al poporului nostru. Dealtfel, istoricii de frunte ai țării noastre, precum și literatura de specialitate au căutat să traducă în fapt indicațiile orientative din Program, și au trasat, în parte, direcțiile de viitor ale științei istorice [1].

În cele ce urmează, vom încerca să prezentăm cîteva din tezele care proiectează o lumină nouă în înțelegerea faptelor principale din istoria patriei noastre și să arătăm sarcinile predării istoriei potrivit acestor teze.

Analiza faptelor istorice în lumina unui document de partid întărește caracterul științific al istoriei, pentru că însuși documentul este bazat pe concepția științifică a filozofiei materialiste, știința celor mai generale legi. În felul acesta, istoria, ca și filozofia, își declară deschis partinitatea, în sensul celor afirmate de V. I. Lenin, care spune că : *„în aprecierea unui eveniment să ne situăm în mod deschis și fățiș pe punctul de vedere al unui anumit grup social"* [2].

Orice istoric, în analiza și prezentarea faptelor istorice, se situează pe poziția unui anumit grup social sau a unei clase sociale. Dar, aici trebuie să facem o precizare, și anume că nu toate clasele și grupurile sociale sînt, în egală măsură, interesate în dezvoltarea adevărului obiectiv. Dacă clasa muncitoare și partidul său sînt interesate în cunoașterea adevărului și înfățișarea lui în toată complexitatea sa, nu același lucru este valabil pentru burghezie, care,

---

[1] Ștefan Pascu, *Direcții ale cercetării istorice în lumina documentelor celui de-al XI-lea Congres al P.C.R.*, în : „Anale de istorie", nr. 6/1974, p. 17—24 ; *Programul Partidului Comunist și istoriografia românească*, în : „Revista de istorie", t. 27 (1974), nr. 9, p. 1281—1291 ; cf. *Respectarea adevărului, îndatorire primordială a științei istorice*, ibidem, t. 28 (1975), nr. 6, p. 799—807.

[2] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. I, București, Editura politică, 1960, p. 403.

Scanned with OKEN Scanner

din interese de clasă, denaturează sau ascunde realitatea obiectivă. Din cele arătate pînă aici rezultă că istoriografia, fie marxistă sau nemarxistă, devine partinică pentru că istoriografia marxistă se plasează pe poziția de luptă a clasei muncitoare și a partidului său comunist, iar istoriografia nemarxistă, în genere, se situează pe poziția burgheziei sau a altei clase sociale cu interese apropiate de burghezie.

Datorită faptului că istoriografia marxistă se bazează, așa cum s-a arătat mai sus, pe concepția științifică a filozofiei materialiste, de aici decurge și concluzia că *partinitatea comunistă și obiectivitatea științifică* formează o unitate dialectică și că între aceste două concepte nu este incompatibilitate ci o interdependență [1].

Dar, în această problemă mai sînt necesare unele precizări deoarece nu trebuie să confundăm înfățișarea *obiectivă* a fenomenelor istorice cu prezentarea lor *obiectivistă*, fără să ne plasăm pe poziția de luptă revoluționară a clasei muncitoare. De asemenea, trebuie să se aibă în vedere că partinitatea istoriografiei marxiste nu înseamnă negarea axiologică a cercetărilor istoriografiei mai vechi, ci reconsiderarea critică și preluarea unor valori din moștenirea culturală trecută.

1. PROBLEME DE ISTORIE VECHE A ROMÂNIEI

1. Precizarea, chiar din primul capitol al sintezei istorice cuprinsă în *Program*, că pe teritoriul patriei noastre s-au succedat orînduirile sociale cunoscute pe plan universal, corelată cu sublinierea că orînduirea feudală, pe lîngă caracteristicile clasice, a îmbrăcat în Țările Române anumite forme specifice, impune ca în caracterizarea orînduirilor sociale și, în genere, a tuturor perioadelor istorice să se evite șablonismul și reproducerea numai a trăsăturilor generale, fără să se țină seama de particularitățile specifice. Se știe, dealtfel, că și orînduirea sclavagistă nu a cunoscut în Dacia aceleași trăsături ca în Grecia și în Statul roman și că în Dacia se menținea sclavajul de tip patriarhal chiar în timpul stăpînirii romane. Astfel că și în analiza cu privire la orînduirea sclavagistă de pe teritoriul patriei noastre trebuie, în predare, să se sublinieze această specificitate.

---

[1] N. Z. Lupu, *Partinitate și obiectivitate în știința istoriei*, în: „Anale de istorie", nr. 1/1973, p. 79—92; cf. *Partinitatea — obiectivul central al activității noastre de cercetare, scriere și difuzare a cunoștințelor de istorie*, în: „Revista de istorie", nr. 12/1972, p. 1798—1803.

Scanned with OKEN Scanner

2. Reliefîndu-se momentul de o importanță deosebită a organizării statale traco-dacice, *Programul* menționează că acesta *„a atins punctul culminant în perioada regatului lui Burebista și Decebal"* (p. 27). Din această precizare se poate trage concluzia că statul condus de Burebista este superior uniunii de triburi condusă de Dromichetes și poate fi asemuit cu formațiile statale ale basileilor greci din epoca posthomerică. În felul acesta se confirmă și teza istoricilor și arheologilor, potrivit căreia organizarea politică din timpul lui Burebista este un stat geto-dac, asemănător statelor ce aparțin modului de producție asiatic dar ar trebui să intre în circulație și conceptul de *regat*. [1]

Reluîndu-se ideea organizării statale la geto-daci, ramura cea mai dezvoltată și înaintată a tracilor, la *Congresul educației politice și al culturii socialiste*, din 2 iunie 1976, s-a apreciat că e vorba chiar de un *„stat dacic centralizat"*, iar perioada regatului lui Decebal, ca *„epoca înfloritoare a societății dacice"* [2].

Dealtfel, încă de acum mai bine de șase decenii, în discursul de recepție la Academia Română, din anul 1911, N. Iorga recomanda să se înceapă istoria noastră *„de la cele mai vechi popoare din care venim, de la acea rasă iliro-tracă, întiia cultivatoare a pămîntului, întîia creatoare de ordine politică în viața antichității"* [3]. La Congresul de tracologie de la București, din 1976, s-a enunțat și ipoteza existenței unei formațiuni politice getice, încă din secolul VI î.e.n., în timpul expediției lui Darius (513 î.e.n.) împotriva sciților, deoarece o încercare de împotrivire presupune, cum e și firesc, o organizare statală incipientă.

Importanța fenomenului de organizare statală și rolul ce l-a avut statul în viața poporului nostru este, de mai multe ori, reliefat în *Program*, atît la istoria veche, cît și la începutul istoriei medievale. Astfel, se afirmă că *„războaiele îndelungate daco-romane au slăbit statul dac"* (p. 27), că retragerea romană a lăsat *„pe acest teritoriu un stat neorganizat"* (p. 28), că *„pe teritoriul vechii Dacii"* au apărut *formațiuni statale mici*, sau, atunci cînd s-au format statele feudale

---

[1] I. H. Crișan, *Burebista și epoca sa*, București, Editura enciclopedică română, 1975, p. 445—451 ; vezi și *Origini* ale aceluiași, Editura Albatros, București, 1977, p. 88—94.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, București, Editura politică, 1976, p. 10.

[3] N. Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, ed. III, București, 1944, p. 92.

Scanned with OKEN Scanner

românești, se afirmă că acestea „*au asigurat atît dezvoltarea continuă a forțelor de producție, cît și conservarea ființei poporului*“ (p. 28). Din cele arătate pînă aici rezultă că organizarea statală are o mare însemnătate în viața unui popor, în asigurarea capacității de luptă și existență, în păstrarea ființei sale etnice, problemă ce trebuie dezbătută și aprofundată pe larg în predarea istoriei, ori de cîte ori se ivește prilejul.

3. Contactele largi ale civilizației materiale și spirituale a geto-dacilor cu civilizațiile avansate ale antichității — greacă, romană, persană și altele — au dus la un proces de înrîurire reciprocă, la un fenomen de *acculturație* în partea sud-estică a Europei. De regulă, în lucrările istorice de largă circulație, ca și în vechile manuale, se sublinia, în principal, influențele externe (scitică, helenică, celtică) care s-au exercitat asupra civilizației dace, fără să se arate și conexiunea inversă, din partea civilizației autohtone dace, ori se știe că arta traco-dacică are importante trăsături originale și a exercitat puternice influențe asupra civilizației popoarelor vecine [1], inclusiv a îndepărtaților celți, care în sec. III î.e.n. au migrat prin părțile noastre.

4. Pe aceeași linie, a sublinierii importanței civilizației geto-dace, se înscrie și teza „*împletirii celor două civilizații*“ geto-dacă și romană, în ciuda aspectelor negative pe care le-a avut cucerirea romană în Dacia.

Împletirea celor două civilizații este atestată dealtfel din punct de vedere arheologic și istoric, după cum afirmă Dumitru Berciu, în faptul că, cu mai bine de un secol și jumătate înainte de războaiele lui Traian cu Decebal, lumea geto-dacică fusese deja inclusă în civilizația romană. Renunțarea la moneda proprie și imitarea denarului republican roman, încă din sec. I î.e.n., adoptarea alfabetului latin și, desigur, a limbii cel puțin pentru sfîrșitul sec. I î.e.n., demonstrează că „*zona extracarpatică intrase nu numai sub înrîurirea, ci și sub controlul roman, încă din timpul lui Augustus*“. De aceea, înțelegem că „*premisele unei Dacoromanii carpato-dunărene* — cum foarte sugestiv o denumește D. Berciu — *se puseseră cu mult înainte de Traian și Decebal*“ [2], idee enunțată, dealtfel, de V. Pîrvan, încă din 1923. Marele nostru istoric și arheolog, cu puterea clar-

---

[1] A se vedea, D. Berciu, *Arta traco-getică*, București, Editura Academiei R.S.R., 1969, și mai ales *Lumea celților*, București, Editura științifică, 1970, colecția *Popoare, culturi, civilizații*, p. 82—85.

[2] D. Berciu, *Dacoromania, o realitate istorică, bază a formării poporului român*, în : „Era socialistă“, nr. 19/1974, p. 38.

văzătoare științifică, afirmase că *„războaiele împăratului Traian al romanilor cu regele Decebal al dacilor n-au fost începutul, ci încheierea întemeierii poporului nostru“* [1].

Corolarul, firesc și legic, al împletirii celor două civilizații a dus la formarea poporului român, ca rezultat al *„contopirii dacilor cu romanii“*, precizare consemnată în Programul P.C.R. (p. 28) și reluată în Expunerea la Congresul Educației politice și culturii socialiste, unde se afirmă că, *„urmaș al celor mai drepți și mai viteji dintre traci“* — cum îi numea Herodot —, *precum și al mîndrilor romani, poporul român s-a distins întotdeauna prin dragostea de adevăr, prin dîrzenie și neînfricare în luptă, prin voința de a fi stăpîn pe destinul său, de a-și făuri viitorul în deplină libertate“* (p. 10—11). În aceeași *Expunere* se precizează că poporul român a intrat în contact și a conviețuit pașnic cu unele grupuri de popoare migratoare, iar în perioada închegării formațiunilor statale *„între populația băștinașă și neamurile care au trăit pe aici ori s-au așezat alături de români, precum și între români și popoarele vecine a avut loc un proces de apropiere și influențare reciprocă“* (p. 12).

2. PROBLEME DE ISTORIE MEDIEVALĂ

1. Subliniind continuitatea de viață materială, etnico-lingvistică și cultural-spirituală, pe teritoriul patriei noastre, *Programul* precizează că, după retragerea romană din Dacia, în pofida vicisitudinilor cu care a fost confruntată, civilizația daco-romană și apoi cea românească a cunoscut progrese, iar *„populația de pe teritoriul vechii Dacii a început să-și organizeze viața în diferite formațiuni statale mici“* (p. 28).

În *Expunerea la Congresul educației politice și al culturii socialiste* se subliniază și mai pregnant această organizare economică, socială și politică proprie, pentru care *„munții și pădurile* (s.n.) *au oferit condiții prielnice“* (p. 11). Dealtfel, aceste formații statale mici nu erau altceva decît continuarea formelor de organizare social-politică, uniunile de obști sătești pe care N. Iorga le-a numit, pe

---

[1] V. Pîrvan, *Începuturile vieții romane la gurile Dunării*, București, 1923, p. 13; v. și I. Glodariu, *Relațiile comerciale ale Daciei cu lumea elenistică și romană*, Cluj, Editura „Dacia“, 1974, p. 395; v. și mai recent: I. H. Crișan, *Noi coordonate ale procesului romanizării și ale formării poporului român* în „Origini“, Editura Albatros, Buc. 1977, p. 224—239.

Scanned with OKEN Scanner

cît de sugestiv pe atît de științific, *romanii populare*. Din acestea vor evolua, ulterior, *valahiile*, *„țările“*, *cnezatele* și *voievodatele*.

În predarea istoriei medii trebuie să se prezinte apariția formațiunilor politice, din Transilvania (pomenite de Anónnymus), cele din Țara Românească (consemnate de Diploma acordată cavalerilor Ioaniți din 1247), formațiunile prestatale din Dobrogea ale lui *Tatos*, *Sestalv* și *Sața* (pomenite de Ana Comnena), precum și formațiunea lui Jupan Dimitrie din Dobrogea. Alături de acestea, ținîndu-se seama de cercetările istorice și arheologice recente, mai trebuie menționate : în Moldova, *țara Sepențiului*, în nord, *țara Tigheciului*, la est, cu menirea de a lupta împotriva tătarilor, și la sud, *țara Bîrladului*, al cărui centru a devenit, pentru scurt timp și capitală a Moldovei [1].

Chiar și pentru Muntenia și Oltenia sînt indicii că înainte de secolul al XIII-lea au fost și alte formații politice decît cele cunoscute : *țara Loviștei*, a *Vîlcei*, a *Gorjului*, pe lîngă fostele județe dispărute : *Jaleș*, *Gilort*, *Pădureț* [2], care au fost tot mici formații social-politice. De asemenea, este de reținut faptul, destul de semnificativ, că săpăturile arheologice de la *Breaza* (din zona Făgăraș), *Cetățeni* și *Curtea de Argeș* au dus la concluzia că monumentele religioase, dar mai ales fortificațiile militare, de piatră, indică o formațiune politică, prestatală, întinsă pe ambii versanți făgărășani, tot așa cum voievodatul lui Litovoi cuprindea și țara Hațegului. Se presupune că această formațiune din stînga Oltului, muntean și transilvănean, este cea condusă de Seneslau [3].

2. Una dintre problemele de bază ale științei istorice românești este cea referitoare la *caracterul orînduirii feudale* pe teritoriul patriei noastre. Se știe că în concepția istoricilor noștri, în decursul timpului, au persistat idei contradictorii, de la acceptarea feudalismului, în forma lui clasică, apuseană, pînă la negarea aproape totală a unor aspecte ale acestei orînduiri. Ba mai mult, o perioadă

---

[1] A. V. Boldur, *Țara Bîrlad, numele și unele documente din istoria ei*, în : „Revista arhivelor“, nr. 3/1974, p. 429—436 ; de reținut și ipoteza aceluiași că originea cuvîntului Moldova ar fi dacică, *Moldava*, în „Revista de istorie“, t. 28 (1975), nr. 6, p. 935—940.

[2] V. discuția din „Revista de istorie“, nr. 7/1974, p. 1091.

[3] L. Chițescu, *O formațiune politică românească la nord și la sud de munții Făgăraș în sec. al XIII-lea*, în „Revista de istorie“, t. 28 (1975), nr. 7, p. 1057—1069 ; cf. C. C. Giurescu și D. C. Giurescu, *Istoria românilor*, 1, București, Editura științifică, 1974, p. 210—230, cap. „Românii în sec. al XIII-lea“, unde, ipotetic, se dau foarte multe formații prestatale în Țara Românească și Moldova.

Scanned with OKEN Scanner

de timp se acreditase și ipoteza existenței celei de-a doua șerbii (A. Oțetea), aplicîndu-se, în mod mecanic, teza lui Fr. Engels, referitoare la șerbia de la răsărit de Elba din sec. al XVI-lea.

În *Programul P.C.R.* se arată că *„orînduirea feudală a îmbrăcat în țările române, pe lîngă caracteristicile clasice, fundamentale, anumite forme specifice originale“* (p. 29), *și originalitatea acestor forme este demonstrată prin împletirea relațiilor de exploatare feudală cu relațiile de proprietate țărănească, individuală și de obște.*

În predarea temelor referitoare la istoria medievală românească, profesorul trebuie să aprofundeze această problemă și s-o compare cu ceea ce a fost în Apus în perioada respectivă, unde s-a extins dependența generalizată. Aprofundarea acestei probleme duce la explicarea celei de-a doua, în legătură cu rolul jucat de țărănimea română liberă, cu gospodărie individuală și de obște. *Programul P.C.R.* arată că *„țărănimea a avut în întregul ev mediu un rol deosebit în viața țărilor românești, făcînd din ea atît forța socială principală a dezvoltării economico-socială, cît și factorul militar hotărîtor în bătăliile pe care poporul a trebuit să le ducă pentru apărarea entității naționale, a integrității patriei, a dreptului său sacru de a trăi liber“* (p. 29).

Dealtfel, trebuie să reținem că rolul țărănimii române în toate momentele importante ale istoriei noastre este de mai multe ori subliniat în *Program* (p. 31). În Expunerea la Congresul educației politice și culturii socialiste s-a subliniat și rolul țărănimii *„în conservarea limbii și îmbogățirea continuă a culturii românești“* (p. 12). Această apreciere întărește și ceea ce au spus, încă mai de mult, patrioții și cărturarii înaintați ai poporului nostru. Astfel, Iancu Flondor, președintele guvernului Bucovinei la Congresul de unire al acesteia cu patria-mumă, din 28 noiembrie 1918, de la Cernăuți, arătînd că s-a hotărît împroprietărirea țăranilor, afirma sentențios că aceștia *„ne-au scăpat datinele, legea și limba strămoșilor noștri. Numai țăranilor, nicidecum boierilor sau domnilor, avem să le mulțumim“* [1].

Pînă în prezent, cu excepția cîtorva lucrări monografice, lipsesc sinteze de amploare care să trateze istoria țărănimii în evul mediu românesc, istoricii marxiști din țara noastră ocupîndu-se mai mult cu problema agrară și țărănimea în epoca modernă [2]; de aceea se

---

[1] I. I. Nistor, *Unirea Bucovinei cu România*, București, 1929, p. 161.

[2] I. Corfus, *Agricultura Țării Românești în prima jumătate a sec. al XIX-lea*, București, Editura Academiei, 1969; C. Corbu, *Țărănimea în România între 1864—1888*, București, Editura științifică, 1970; idem, *Țărănimea din România în perioada 1848—1864*, București, Editura științifică, 1973.

Scanned with OKEN Scanner

impune cu stringență elaborarea de lucrări fundamentale privind clasele sociale în evul mediu românesc și în special istoria țărănimii [1].

În predarea temelor referitoare la istoria medievală a patriei noastre, profesorul trebuie să explice și să demonstreze, cu fapte și date culese din izvoare, mai pregnant lupta de eliberare socială și apărare, în care rolul țărănimii este prioritar, și să nu se rezume la aprecieri generale care duc, după cum se știe, la expuneri lozincarde. Dacă, de pildă, profesorul de istorie va prelucra și comenta cu elevii textul din J. Dlugosz, referitor la bătălia de la Vaslui, în care se afirmă că „*Ștefan nimici cetele turcești, avînd abia vreo 40 000 de luptători, dintre care cea mai mare parte erau țărani*" și că „*pe mai mulți țărani îi făcu boieri*", va face să trezească în inimile elevilor puternice convingeri patriotice, pe lîngă faptul că-i va determina să înțeleagă mai bine și mai temeinic rolul țărănimii în lupta de apărare a țării.

Inițiativele din partea unor centre și institute de cercetări, care au abordat rolul țărănimii în lupta de apărare [2] sînt binevenite, dar este necesar să se continue cercetările în această direcție și, după cum am arătat mai sus, să se elaboreze lucrări fundamentale.

3. O altă problemă a istoriei noastre medievale pe care o menționează *Expunerea la Congresul educației politice și culturii socialiste*, și de care trebuie să se țină seama în predarea istoriei patriei, este aceea a așezării în Europa de sud-est a unor populații de origine etnică diferită față de populația băștinașă, care „*s-au constituit în grupări naționale distincte*", așa cum sînt la noi maghiarii, germanii și evreii, și cum este populația de naționalitate română în cadrul popoarelor vecine (p. 12).

---

[1] Parțial s-a dat răspuns acestei cerințe prin elaborarea următoarelor materiale: C. Corbu, *Țărănimea — secole de-a rîndul, principala forță a progresului social, a apărării libertății și neatîrnării patriei*, în: „Analele de istorie" anul XXII/1976, nr. 4, p. 19—36 și M. T. Vlad, *Țărănimea — forță revoluționară principală, de-a lungul multor veacuri, în lupta poporului român pentru progres social, pentru libertate națională, unire și independență*, ibidem, 5—6/1976, p. 135—146.

[2] *Oastea cea mare, Culegere de studii.* Centrul de studii și cercetări de istorie și teorie militară, București, E. M. 1972; v. și *Despre oaste și oastea cea mare*, în „Revista de istorie" nr. 2/1973, p. 269—274; cf. M. Neagoe, *Din vechea organizare militară a țărilor române*, în: „Anuarul institutului de istorie și arheologie", Iași, vol. X (1973), p. 151—161. Idem, *Problema centralizării statelor feudale românești" Moldova și Țara Românească*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1977, p. 50—112, pentru vechea organizare militară, dar și pentru alte probleme ale feudalismului românesc.

Scanned with OKEN Scanner

4. Tratînd problema dominației străine *Programul P.C.R.* subliniază agravarea exploatării feudale interne prin dominația străină, îndeosebi prin dominația otomană, dar adaugă și rolul negativ exercitat de cele trei imperii vecine : otoman, habsburgic și țarist, care *„prin războaie, prăzi și biruri au secătuit, veacuri de-a rîndul, avuția țărilor românești"* (p. 29).

În problema raporturilor dintre țările române și Puterea otomană, suzerană, trebuie să se aibă în vedere reconsiderarea acestora potrivit clauzelor consemnate în tratatele încheiate, numite *capitulații,* unele din ele pierdute, dar altele păstrate, și care asigurau autonomia țărilor noastre, păstrîndu-se chiar statutul de țări suverane. La începutul secolului al XIX-lea, românii nu mai credeau în misiunile eliberatoare ale Austriei și Rusiei în demersurile lor diplomatice și ajung în situația, aparent paradoxală, de a invoca tocmai relațiile cu turcii, pentru a se apăra de pericolul străin [1]. Acest lucru se precizează și în *Expunerea* amintită, cînd se afirmă că, în pofida faptului că cele trei imperii promovau aceeași politică de dominație și asuprire, țările române au reușit *„să-și păstreze permanent autonomia, constituind totodată și un puternic sprijin pentru celelalte popoare din Balcani în lupta lor de eliberare națională* (p. 13).

Cu toate că imperiile vecine promovau o politică de cotropire, între poporul român și popoarele acestor imperii s-au dezvoltat relații de colaborare și prietenie, de într-ajutorare împotriva politicii claselor dominante, subliniere făcută atît în *Programul P.C.R.* cît și în *Expunerea la Congresul educației politice și culturii socialiste* (p. 14).

Potrivit *Programului* trebuie ca profesorii să sublinieze ideea concluzivă că *„istoria României confirmă teza științifică marxist-leninistă după care dominația străină, știrbirea sau pierderea suveranității și independenței afectează grav dezvoltarea economico-socială a popoarelor"*, dar că nu poate împiedica realizarea aspirațiilor legitime, ceea ce înseamnă că problema dominației străine în țările române, lupta poporului român și experiența istorică a lui îmbogățesc legitatea generală marxistă.

5. O altă problemă majoră a istoriei medievale românești, subliniată în *Expunerea la Congresul educației politice și culturii socialiste,* este ideea unității de neam, de origine etnică și limbă a tuturor

---

[1] I. Popescu-Puțuri, *Din trecutul de luptă al poporului român pentru apărarea suveranității și independenței patriei,* în : „Anale de istorie", 1/1976, p. 16—39.

românilor, care s-a dezvoltat în *„conștiința necesității unirii într-un singur stat a Moldovei, Transilvaniei și Țării Românești"*. Această idee a fost fundamentată științific de către toți cronicarii și cărturarii poporului nostru din toate cele trei provincii, care au arătat că denumirile de munteni, moldoveni și transilvăneni sînt subsumate categoriei istorice de popor român. *„Numele este Rumân sau Romanus* — scria Miron Costin — *care nume acest popor l-a păstrat întotdeauna între dînșii"* [1].

6. De asemenea, legată de precedenta problemă este și lupta dusă de poporul român pentru conservarea și îmbogățirea limbii și a creației artistice populare. Lupta pentru conservarea limbii române a fost observată și de către unii cronicari străini. Astfel, cronicarul umanist Antonius Bonfinius, arătînd că Iancu de Hunedoara este de obîrșie român, afirmă că românii *„deși înconjurați de barbari, îi vedem încă folosind limba Romei și ei luptă cu atîta îndîrjire ca să n-o piardă, încît s-ar zice că războaiele lor se duc mai mult pentru salvarea limbii lor decît pentru apărarea vieții lor"* [2].

3. PROBLEME DE ISTORIE MODERNĂ

1. O principală problemă de istorie modernă, care a stat în atenția cercetătorilor istorici, a fost cea legată de periodizarea acestei epoci.

Programul P.C.R. consideră mișcarea revoluționară din 1821 ca revoluție, moment istoric ce *„marchează începutul istoriei moderne a României"* (p. 31). Teza privind începutul epocii moderne aduce după sine o a doua, și anume : definirea conceptului de revoluție pentru mișcarea din 1821. Și într-adevăr, această revoluție a dus la zdruncinarea orînduirii feudale, iar urmările ei pe plan politic și cultural sînt hotărîtoare în transformarea revoluționară a societății românești.

2. În ceea ce privește caracterul unitar al revoluției de la 1848, nu este cazul să ne mai oprim, deoarece în documentele de partid anterioare s-a fundamentat acest lucru. Ne referim, îndeosebi, la cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu la Iași, Blaj și București,

---

[1] Miron Costin, *Opere*, ediția P. P. Panaitescu, București, 1957, p. 207.

[2] A. Bonfinius, *Istoria Ungariei*, ed. în limba latină, Leipzig, 1771, p. 432 ; cf. I. Lupas, *Lecturi din izvoarele istoriei românilor*, 1928, p. 81—83.

Scanned with OKEN Scanner

în 1973, cu ocazia sărbătoririi a 125 de ani de la acest măreț eveniment. Asupra unor aspecte noi, nuanțate de *Programul P.C.R.*, trebuie însă să insistăm pentru ca în predarea temei respective să existe preocuparea de a le sublinia. Astfel, *Programul*, arătînd factorii interni și externi care au dus la înnăbușirea revoluției, apreciază că este vorba de o *„înfrîngere vremelnică a revoluției"* (p. 33), actualizînd ideea genială a lui Nicolae Bălcescu care, încă din 1851, enunță că după anul 1848 vor urma două revoluții, de unitate națională și de independență națională, dar în această precizare rezidă și ideea de continuitate și de preluare a idealurilor revoluționare de către proletariat. În *Program* se scrie că *„Proletariatul devine tot mai mult purtătorul idealurilor celor mai revoluționare ale maselor populare, exponentul aspirațiilor vitale ale întregului popor muncitor, spre o viață liberă și demnă, spre făurirea unității naționale și cucerirea independenței de stat* (p. 32).

Un al doilea aspect legat de revoluția burghezo-democratică de la 1848, subliniat de *Program*, este cel referitor la ideologia social-politică a cărturarilor din cele trei țări române *„din care unii erau simpatizanți ai ideilor socialiste"* (p. 33). Dealtfel, ar trebuie să intre în circuitul științific, dar și al difuzării cunoștințelor istorice, pe lîngă conducătorii cunoscuți, figurile unor profesori de la școlile naționale, ca : *Simion Marcovici, Dumitru Jianu, frații Pop*, a căror activitate se circumscrie în domeniul progresului social, deoarece din izvoare rezultă că făceau parte din grupul lui Teodor Diamant, reprezentantul român al socialismului premarxist [1].

În sfîrșit, un al treilea aspect legat de revoluția de la 1848, nuanțat de *Program*, și care trebuie să fie subliniat mai mult la lecții, este cel referitor la *„gradul înalt de radicalizare a maselor* (p. 33), dovedit atît prin marile întruniri politice din Moldova, cucerirea puterii de stat în Muntenia și, mai ales, prin *„luptele armate desfășurate de către revoluționarii din Transilvania"*.

Importanța adunărilor politice din Țara Românească, în care se enunța și ideea unității naționale, este demonstrată de marea adunare din 20 iulie 1848, ținută la București timp de 8 ore și în care participanții au jurat să apere revoluția. Cu această ocazie, I. C. Brătianu și-a exprimat speranța în victoria revoluției, cu

---

[1] v. *Documente din istoria mișcării revoluționare, socialiste și muncitorești*, vol. I (1821—1878), București, Editura politică, 1971, p. 73 ; v. și D. Berindei, *Revoluționarii români de la 1848 și mișcarea democratică și socialistă în Europa*, în : „Revista de istorie", nr. 9/1975, p. 1387—1401.

Scanned with OKEN Scanner

participarea *„fraților noștri români din Transilvania, Banat, Bucovina, Moldova și Basarabia, care sînt în număr de 8 milioane“* [1].

De asemenea, gradul înalt de radicalizare al maselor se constată în Țara Românească și după înăbușirea vremelnică a revoluției, cînd nu se capitula în fața trupelor de ocupație, țariste și otomane, și care erau mereu hărțuite de populație. La finele anului 1848, N. Bălcescu scria lui Al. G. Golescu (Negru) : *„În mai multe locuri, poporul nu se mai supune. Ai auzit de lupta din județul Teleorman, în care au pierit mai mulți cazaci? În județul Argeș, țăranii s-au tot luptat încă și bătut cu cazacii, pînă acum o lună. Țara e gata și credincioasă revoluției“* [2].

3. Se cuvine să reținem adevărurile confirmate de istorie, cuprinse în celebra lucrare a lui Constantin Dobrogeanu-Gherea *„Ce vor socialiștii români“*, apărută în 1886, și pe care *Programul* o consideră că reprezintă *„primul program revoluționar marxist din țara noastră“* (p. 35). Avînd ca subtitlu *„Expunerea socialismului științific și programul socialist“*, lucrarea lui C. Dobrogeanu-Gherea preciza că socialiști români fac parte din marea familie socialistă europeană și că în activitatea lor vor trebui să țină seama *„de condițiile reale ale țării noastre, și mai ales de cele economice-sociale“*. De menționat că și la Congresul Internaționalei a II-a, ținut la Bruxelles, în anul 1891, delegația română sublinia, în raportul său, că, în lupta pentru instaurarea socialismului, fiecare partid sau mișcare va întrebuința mijloacele *„cerute de condițiile speciale ale țării sale“* (Munca II din 18 august 1891). După cum se poate observa, unul din dezideratele de bază ale activității partidului nostru și care reprezintă forța creatoare a gîndirii revoluționare românești, și anume acela de a aplica principiile generale marxiste la condițiile concrete ale țării noastre, a reprezentat, încă de acum aproape nouă decenii, ideea de bază a gîndirii socialiste din România [3].

Nu am insistat și asupra altor probleme de istorie modernă a României, ca, de pildă, încercarea de experimentare a socialismului utopic (Falcansterul de la Scăeni), în 1835, la noi în țară, crearea organizațiilor sindicale la sfîrșitul secolului al XIX-lea, solidaritatea internațională a Partidului social-democrat al Muncitorilor din

---

[1] Maria Totu, *Participarea românilor din Transilvania la revoluția de la 1848, în Țara Românească*, în : „Revista de istorie“, 6/1976, p. 858.

[2] Anastasie Iordache, *Al. G. Golescu*, București, Editura științifică, 1974, p. 47—48.

[3] v. D. Hurezeanu, *Valori programatice la începuturile mișcării socialiste din țara noastră*, în : „Era socialistă“, 20/1974, p. 29—36.

Scanned with OKEN Scanner

România cu mișcarea revoluționară din Europa etc., deoarece aceste probleme sînt deja cunoscute și au fost introduse în programele și manualele școlare [1].

4. PROBLEME DE ISTORIE CONTEMPORANĂ

1. O primă problemă asupra căreia trebuie insistat în predarea temelor de după primul război mondial pînă la crearea P.C.R. este cea legată de activitatea revoluționară desfășurată de Partidul Socialist pe care o subliniază *Programul*, și care nu trebuie minimalizată. De asemenea, problema denumirii partidului clasei muncitoare nu trebuie înțeleasă numai ca o schimbare de nume, din Partid social-democrat în Partid socialist, ci analizat conținutul de idei al acestei schimbări. De aceea, printr-un învățămînt problematizat cu elevii, această activitate a partidului pînă în 1921 trebuie foarte bine dezbătută și aprofundată.

2. Situația internațională a Europei interbelice, cînd s-a trecut la lichidarea libertăților democratice și s-a netezit drumul dictaturii fasciste, în diferite țări, este foarte concret prezentată în *Expunerea* la Congresul educației politice și culturii socialiste (p. 20), problemă ce trebuie subliniată în predarea temelor de istorie universală contemporană și istoria patriei, pentru a se prezenta contextul european.

3. Criza economică din 1929 a afectat puternic, după cum se arată în *Program*, clasa muncitoare, țărănimea, alte categorii sociale și *„părți însemnate ale intelectualității"* (p. 41). În predarea acestei teme, profesorul, pe lîngă reliefarea situației grele a maselor muncitoare, trebuie să nuanțeze mai mult suferințele învățătorilor și profesorilor care, datorită curbelor de sacrificii și neplatei salariilor, au ajuns la un proces de radicalizare foarte apropiat de a se constitui în sindicate profesionale.

4. O latură importantă a activității Partidului Comunist și o trăsătură definitorie în perioada interbelică a fost aceea care tre-

---

[1] A se vedea pentru unele noi interpretări, privind *Asociația lucrătorilor* (1872) și încercarea de a se înființa un partid înainte de 1893, A. Deac, *Mișcarea muncitorească și socialistă — exponentă a intereselor fundamentale ale poporului român*, în: „Revista de istorie", 8/1976, p. 1115—1133. Dealtfel, în mișcarea muncitorească se folosea, înainte de 1893, conceptul de *partidă*, în sensul de organizație politică.

Scanned with OKEN Scanner

buie subliniată în predare, a colaborării cu celelalte forțe muncitorești și democratice, pe baza Frontului Unic (p. 41). Această colaborare a demonstrat sporirea capacității partidului de a organiza și conduce proletariatul în marile bătălii de clasă din epoca respectivă. În perioada creșterii pericolului fascist, „*unitatea de acțiune a comuniștilor și social-democraților, în cadrul breslelor* — se afirmă în *Program* — *a căpătat un caracter și mai organizat*“ (p. 43). Toate acestea au dovedit că partidul a știut să adopte o linie tactică și strategică proprie, originală, de conciliere și reconciliere între comuniști și social-democrați, care trebuie reliefată în predarea acestor teme, cuprinse în perioada 1921—1944.

5. Situația de izolare în care se afla România pe plan internațional la începutul celui de-al doilea război mondial a dus, după cum se știe, la dezmembrarea și la ocuparea ei de către armatele hitleriste. „*La scurt timp,* — se scrie în *Program* — *țara noastră a fost silită să intre în război împotriva Uniunii Sovietice, alături de Germania fascistă*“ (p. 46), nuanțare a problemei care trebuie să fie în atenția profesorilor de la catedră, deoarece reflectă realitatea obiectivă.

6. Perioada istorică cuprinsă între 23 august 1944 și sfîrșitul anului 1947, caracterizată prin mari lupte revoluționare și reforme structurale cu caracter democratic-revoluționar, se apreciază în *Program* — că „*a marcat înfăptuirea revoluției popular-democratice*“ (p. 55). Din această valoroasă teză rezultă că nu trebuie să se mai folosească conceptul de revoluție populară, cu cele două etape cunoscute ale ei, pentru că ar însemna să se subsumeze sarcinile revoluției socialiste unei revoluții populare, ci să se opereze numai cu conceptul de revoluție popular-democratică sau democrat-populară.

7. Trecerea la agricultura socialistă începînd din anul 1949 este apreciată în *Program* ca „*începutul unei etape noi în înfăptuirea revoluției agrare*“ (p. 56), concept ce va trebui să fie folosit în predarea lecției privind transformarea socialistă a agriculturii. Dealtfel, întărirea acestui concept se face și atunci cînd se subliniază însemnătatea cooperativizării agriculturii, care — după cum se arată în Program — a reprezentat o „*revoluție în viața satului*“ (p. 58).

Legată de acest concept este și precizarea că în acțiunea de transformare socialistă a agriculturii „*Partidul a dus o politică de atragere pe făgașul socialismului a tuturor păturilor țărănimii*“ (p. 58), precizare de care trebuie să se țină seama în predare, mai

Scanned with OKEN Scanner

ales că sînt menționate și unele greșeli în activitatea privind țărănimea.

8. Periodizarea etapei de construire a socialismului, după 1947, cînd s-a trecut la îndeplinirea sarcinilor revoluției socialiste, după *Program*, este următoarea :

1948—1965 — construirea bazei tehnico-economice a socialismului ;

1966—1970 — consolidarea bazei tehnico-economice a socialismului ;

1970 — edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate.

Fiind probleme de conținut, care diferă de la etapă la etapă, la care se adaugă și motive didactice de sistematizare a materiei, în predare trebuie adoptată această periodizare.

Desigur, în abordarea problematicii istoriei contemporane a României s-a insistat, selectiv, numai asupra unor aspecte pe care le-am considerat mai noi, deoarece problemele fundamentale sînt deja cunoscute din documentele de partid anterioare și sînt intrate în circuitul procesului de cunoaștere și predare.

★

Abordarea principalelor momente ale istoriei patriei noastre de pe poziția științifică marxistă și includerea lor în *Programul* partidului, are o mare semnificație, deoarece se subliniază importanța pe care o are știința și metodologia istorică în viața unei societăți ce construiește socialismul multilateral dezvoltat. De aici decurge și sarcina istoriei ca obiect de învățămînt, care trebuie să asigure educarea tineretului în spiritul patriotismului, iar predarea să fie orientată potrivit concepției materialismului dialectic și istoric [1].

„Studiul istoriei în țara noastră — precizează tovarășul Nicolae Ceaușescu — *va trebui să devină un factor esențial de educare patriotică a tinerelor generații, de dezvoltare a sentimentului de răspundere față de soarta națiunii noastre socialiste, a hotărîrii*

---

[1] Rolul important pe care-l are istoria în educarea patriotică a tinerelor generații și în orientarea ideologico-politică a elevilor este subliniat și în pertinentul studiu semnat de M. Mușat și Gh. Ioniță, *Probleme fundamentale ale istoriei poporului român*, în : „Anale de istorie", 1/1976, p. 55—80. În acest articol, trecîndu-se în revistă principalele probleme ale istoriei patriei, cu nuanțarea unor aspecte mai puțin cunoscute, se ia poziție și față de tezele eronate din unele lucrări apărute peste hotare.

ferme a tuturor tinerilor de a-și închina toată energia, elanul, puterea de muncă și chiar viața, dacă va fi necesar, înfloririi patriei".

Planul de măsuri dezbătut la Consfătuirea cadrelor didactice care predau științele sociale (octombrie 1976), privind predarea eșalonată, pentru trei ani de studiu, a istoriei patriei și reașezarea istoriei universale, în ultimii ani de liceu, pe probleme fundamentale, vine așadar să răspundă comenzii sociale trasată învățământului istoric, de factorii de conducere din patria noastră.

Scanned with OKEN Scanner

II

CLASIC ȘI MODERN ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT, TRADIȚIE ȘI CONTEMPORANEITATE ÎN PREDAREA ISTORIEI

CONCEPTELE DE CLASIC ȘI MODERN ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Prin *învățămînt clasic* definim atît realizările pedagogiei și didacticii speciale universale — care s-au încetățenit și pe care practica le-a impus — cît și realizările pedagogiei și școlii românești care au intrat în tradiție și sînt moștenite și valorificate. Dar, în valorificarea gîndirii pedagogice și a tradiției școlii românești, în general, și a celei în predarea istoriei, în special, trebuie să se aibă în vedere, din capul locului, valoroasa teză a filozofiei marxist-leniniste, potrivit căreia se impune să fie adoptată o poziție justă, în sensul de a nu se prelua global și necritic întreaga moștenire pedagogică și metodică, dar nici de a se trece în extrema cealaltă de a respinge aprioric orice valoare a trecutului.

Problema moștenirii culturale este deseori menționată în documentele de partid. Și la *Consfătuirea* cadrelor didactice din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic (8 oct. 1976), tovarășul *Nicolae Ceaușescu* atrăgea atenția și recomanda discernămînt în valorificarea trecutului. „*În general* — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — *în ceea ce privește trecutul, continuă să fie ignorate unele tradiții progresiste, rolul important jucat de diferite forțe sociale și politice în dezvoltarea țării, în timp ce se iau necritic unele aspecte și teze greșite. Trebuie să preluăm ceea ce s-a creat bun în trecut, în toate domeniile de activitate, inclusiv în domeniul artei, literaturii, al concepțiilor filozofice. Dar trebuie să preluăm totul în mod critic, relevînd tezele greșite conținute de unele din aceste opere, chiar dintre cele mai valoroase, pentru a-i orienta în mod just pe cetățenii patriei noastre și, în special, tînăra generație*“ (p. 9). Acest lucru se impune și mai mult, deoarece, în predarea istoriei, școala noastră are valoroase tradiții pe care le poate

Scanned with OKEN Scanner

moșteni și dezvolta. Astfel, încă de acum mai bine de 100 de ani, A. D. Xenopol, ocupîndu-se într-un mic studiu de problemele predării istoriei, preconiza un învățămînt formativ și interdisciplinar, cerut de pedagogia contemporană a zilelor noastre ; „*Scopul rațional al școlii* — scria A. D. Xenopol — *este de a deprinde mintea, printr-o lucrare înceată și treptată, a cugeta logic... pe de altă parte, a face să se trezească în ea, din studiul fenomenelor singuratice, ideile generale, care le domineză... pe care să se poată înălța, pe de o parte, științe speciale studiate mai în urmă, iară spiritul, prin jocul și combinarea lor, să fie pus în stare de a-și forma opinii drepte și lămurite asupra diverselor fenomene ce se reprezintă în viața unui popor și a omenirii*“ [1].

De asemenea, îndemnînd spre creativitate și originalitate, Nicolae Iorga sfătuia pe profesorii de istorie, de acum șase decenii, să activizeze în predare cît mai mult pe elevi : „*Unui profesor adevărat* — scria N. Iorga — *nu-i va face plăcere să-i prezinte elevul exact ce a spus el și încă într-o formă inferioară, dar îi va face mare bucurie să i se prezinte într-o formă cît mai simplă, ceva ce a ieșit din mintea și judecata copilului*“ [2].

Conceptul de modern, ca atribut al învățămîntului, are o sferă mai largă, și nu trebuie confundat cu inovația, cu noutatea intrinsecă și, cîteodată, în mod vulgar cu moda. Pe de altă parte, modernizarea nu trebuie restrînsă numai la unele mijloace și modalități care se referă la folosirea tehnicilor moderne audio-vizuale [3].

Prin învățămînt modern se înțelege acel învățămînt care răspunde comenzii sociale a epocii, cerințelor impuse de actuala etapă a societății socialiste multilateral dezvoltate din țara noastră.

Ideea fundamentală care stă la baza modernizării predării-învățării în școală presupune participarea activă a elevilor la lecție. Dezbaterea problemelor prin „*descoperirea*“ informațiilor în proprii lor termeni, și nu prin furnizarea lor de către profesor, diminuarea activităților expozitive și optimizarea relației profesor-elev, dezvoltarea creativității și inițierea elevilor în studiul individual și în munca de cercetare, toate acestea duc, după cum se vede, la ceea ce se numește *învățămînt formativ*. Dealtfel, predarea clasică-tradițională, reproductivă și pasivă, este criticată de pedagogi și meto-

---

[1] A. D. Xenopol, *Despre învățămîntul școlar în genere și îndeosebi despre cel al istoriei*, Iași, f.a., p. 18—19.

[2] N. Iorga, *Istoria universală văzută prin literatură*, Vălenii de Munte, f.a., p. 4.

[3] V. și Edgar Faure, *A învăța să fii*, E.D.P. București, 1974, p. 112 și nota 54.

Scanned with OKEN Scanner

dicieni. „*A asculta o explicație e întotdeauna mai puțin interesant decît s-o descoperi singur* — scrie H. Aebli — *și chiar elevii înzestrați urmăresc cu greu lecțiile ex cathedra, căci ele nu le dau destul ocazia de a fi activi*“ [1].

În toate timpurile și în toate țările s-a pus problema într-un anumit mod a modernizării învățămîntului, ca ceva legic, deoarece atunci cînd s-a ivit necesitatea de înnoire a pedagogiei și metodicii specialității, din partea unei anumite generații, ceea ce se realizează pînă atunci era considerat învățămînt clasic-tradițional, iar cel contemporan respectivei generații, modern sau reînnoit. De aici rezultă că cele două concepte, după părerea noastră, nu aparțin numai unui anumit timp istoric și numai unei anumite țări, ci, fără a fi în opoziție, sînt prezente permanent în activitatea noastră. Dealtfel, arătînd că opoziția clasic-modern, departe de a avea numai o specificitate literară, criticul Adrian Marino precizează că aceste concepte s-au extins la întregul cîmp al valorilor din societatea umană.

De asemenea, Adrian Marino, apreciază că noțiunile nu sînt disociabile, nu se exclud ci, din contră, cooperează, că ceea ce este astăzi modern, în viitor devine clasic și, în concluzie, propune înlocuirea falsei opoziții dintre clasic și modern prin construcția bivalentă a celor două concepte într-o sinteză creatoare [2], propunere care este valabilă și pentru învățămînt.

Mai trebuie reținut și faptul că întotdeauna s-a îmbinat clasicul cu modernul, iar tradiția a fost ancorată în contemporaneitate și legată de ea. De aceea, putem să apreciem că între aceste două concepte și între aceste două modalități de abordare a procesului de învățare la istorie este un raport dialectic de unitate și continuitate. Prețuirea tradiției se face necontenit în documentele de partid ca o recunoaștere a meritelor și valorilor realizate de școala românească. Referindu-se la trecutul de luptă al poporului nostru, tovarășul *Nicolae Ceaușescu* spunea la Plenara C.C. al P.C.R. din 3 noiembrie 1971 : „*mai există și alt trecut : este vorba, în primul rînd, de trecutul cu care ne mîndrim, de lupta de eliberare națională și socială, de tradițiile progresiste ale învățămîntului, științei și culturii poporului nostru și vrem ca în activitatea noastră să ținem seama de acest trecut*“.

---

[1] H. Aebli, *Didactica psihologică*, București, Editura didactică și pedagogică, 1973, p. 96.

[2] v. Adrian Marino, *Clasic și modern*, în „*Clasicism, baroc, romantism*“, Cluj, Editura Dacia, 1972, p. 191, 241, 249.

Scanned with OKEN Scanner

În concluzie, departe de a se crede că lecția de istorie obișnuită, cu valențele ei instructiv-educative, este depășită, îmbinîndu-se clasicul-tradiționalul, în predare, cu noile strategii metodologice moderne și care, în fond, reprezintă revitalizarea vechilor metode active, dar la un nivel superior, putem considera că realizăm un învățămînt formativ, o predare modernă a istoriei.

ORIENTĂRI NOI ÎN PREDAREA ISTORIEI

Progresele mari realizate în epoca contemporană în toate domeniile de activitate au impus învățămîntului și școlii necesitatea unor adînci transformări. Aceste transformări constituie ceea ce numim, în mod obișnuit, modernizarea procesului de învățămînt. Și întrucît procesul de predare-învățare din școală reflectă nivelul științei istorice în ansamblul ei, înseamnă că abordînd problema modernizării predării ne referim și la modernizarea conținutului disciplinei istorice.

În știința și metodologia istorică s-au manifestat, în ultimul timp, tendințe și orientări înnoitoare. Dintre acestea desprindem cîteva :

a) În primul rînd, după cum se știe, s-au adus și se aduc critici serioase *europcentrismului* și *etnocentrismului* (explicarea evenimentelor de istorie universală de pe poziția istoriei naționale). Ca urmare, tot mai multe tendințe se manifestă în sensul de a se trata și încadra în ansamblul istoric civilizațiile asiatice, dar mai ales cele precolumbiene din America Latină și cele africane [1], așa cum, dealtfel, s-au introdus și la noi lecții referitoare la aceste probleme în programele și manualele de istorie universală.

b) De asemenea, în mai toate țările se manifestă tendința de a se structura materialul predat, în special la clasele de liceu, pe *probleme mari, de sinteză*, care să aibă un caracter de generalizare și sintetizare.

Restructurarea faptelor istorice pe probleme preocupă și pe cercetătorii științifici și filozofi ai istoriei, nemarxiști. Combatîndu-se istoria evenimențială și istoria-narațiune în care descrierea abundă, filozofii istoriei manifestă tot mai mult preocupări de a-și pune probleme, de a interpreta fenomenele studiate, pornind de la un anumit număr de ipoteze conceptuale. Ceea ce se pare să caracterizeze evoluția recentă a istoriografiei este declinul probabil defi-

[1] Florea Stănculescu, *Popoarele Africii Negre în evul mediu*, plan de lecție comentat în „Studii și articole de istorie", XXXIII—XXXIV (1976), p. 172—176. S. Soldenberg, *Civilizațiile precolumbiene*, Ibidem, XXV/1974, p. 5—17.

Scanned with OKEN Scanner

nitiv al acestui gen de istorie (istoria-naraţiune), mereu înfloritoare, la nivelul producţiilor de mare consum — spune Francois Furet — dar din ce în ce mai părăsită de profesioniştii disciplinei. „*Am impresia* — continuă el — *că am trecut, fără a şti întotdeauna, de la istorie-naraţiune la o istorie-problemă,* (în „Diogène" nr. 89/1975, p. 113—130).

În ţările capitaliste, ca Franţa, această tendinţă s-a materializat în elaborarea de manuale pe teme de civilizaţie contemporană. Predarea pe teme de civilizaţie şi cultură, deşi mai persistă încă discuţii asupra conceptelor, începe să prindă teren din ce în ce mai mult. În *Japonia,* de pildă, conceptul de cultură (în sensul de totalitatea valorilor materiale şi spirituale) reprezintă firul călăuzitor în predarea istoriei.

În *Italia,* după opinia pedagogului Nazareno Padellaro, istoria nu-i interesează pe elevi, deoarece nu se predă pe baza unor idei-forţă sau piscuri călăuzitoare, cum ar fi : ideea de libertate socială, ideea de libertate naţională etc., ceea ce înseamnă că se preconizează predarea tot pe probleme mari, de sinteză, care să opereze cu faptele istorice, atît pe verticală cît şi pe orizontală, în diacronia şi sincronia lor [1].

Şi în ţara noastră, începînd din anul şcolar 1976—77 s-a trecut la predarea istoriei universale, în treapta a doua a liceului, pe probleme fundamentale, ceea ce reprezintă o optică modernă, renunţîndu-se la predarea concentrică, depăşită şi neeficientă.

c) Aproape în toate ţările se manifestă tot mai multe păreri, în sensul că, în predarea istoriei, ponderea să cadă pe *istoria modernă şi contemporană,* deoarece principalele evenimente legate de lupta revoluţionară, formarea statelor naţionale, apariţia proletariatului, formarea sistemului socialist etc. ţin de aceste perioade ale istoriei.

Dealtfel, la noi în ţară, datorită iniţiativei luate de conducerea superioară de partid şi pentru a se traduce în practică prevederile rezoluţiei Congresului educaţiei politice şi culturii socialiste, predarea istoriei patriei a fost eşalonată pe 3 ani (clasa a VIII-a, istoria antică şi medie a României, pînă la anul 1821, clasa a IX-a istoria modernă a României, clasa a X-a istoria contemporană a României, a mişcării muncitoreşti, democratice şi revoluţionare a Partidului Comunist Român), astfel că istoria modernă şi contemporană a României se predă în doi ani de studiu.

d) O altă tendinţă de modernizare în conţinutul disciplinei istorice este şi aceea de a se selecta anumite probleme, considerate reprezentative sau tipice, renunţîndu-se la cronologia strictă a eve-

---

[1] Nazareno Pandellaro, *Şcoala medie şi problemele ei didactice,* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, p. 115—123.

Scanned with OKEN Scanner

nimentelor. În *Anglia*, această metodă a căpătat denumirea de „istorie în tranșe" sau pe fragmente, lăsîndu-se libertate profesorilor în alegerea temelor, în care se pot valorifica și propunerile elevilor. Acest lucru, dar sub o altă formă, se constată și în școlile din alte țări, ca : *R.F. Germania, Austria, Danemarca, Scoția* etc.

Desigur că această modalitate are latura ei pozitivă, deoarece prin studiul individual și cercetare personală, profesor și elevi reușesc să aprofundeze anumite probleme și să acopere cu informații unele perioade istorice. Dar, ea are și minusurile ei, întrucît nu se studiază ansamblul, întregul din care s-a extras o parte, or, se știe că procesul istoric uman este o unitate în diversitate și nu se înțelege particularul fără contextul general.

e) De asemenea, tot mai mult se manifestă în metodologia istorică ideea *corelării interdisciplinare* care, în unele țări, a dus chiar la fuzionarea unor discipline de contact : istoria cu geografia (geoistoria — în Franța), istoria cu geografia și instrucția civică (Franța), istoria cu educația civică (Italia), istoria, geografia, filozofia (R.F. Germania) etc. În R.P. Ungaria se preconizează corelarea istoriei cu literatura, ca o modalitate de predare integrativă [1].

Această tendință se preconizează și în învățămîntul istoric, la noi în țară, dar într-un mod deosebit (v. cap. 7).

f) În ceea ce privește modernizarea tehnologiei didactice, tendințele și orientările noi duc către același consens general, și anume în a atribui procesului de învățămînt un tot mai mare și eficient caracter *formativ*.

În toate țările se manifestă tendința generală ca participarea elevilor să fie cît mai activă, să se optimizeze relația profesor-elev, în care elevul din obiect al predării să devină subiect [2], participant și colaborator în construirea lecției. În acest sens, se pune tot mai mult accent pe *predarea problematizată*, pe învățarea prin *„descoperire"* și *cercetare*, prin folosirea metodelor din științele exacte, cum este *modelarea*, precum și încercările de cibernetizare a procesului de învățămînt prin *instruire programată*.

---

[1] Pentru întreg capitolul v. Lucia Georgian și Constantin Dinu, *Tendințe actuale în predarea istoriei în școală*, în : „Studii și articole de istorie" (S.A.I.) XVII (1972), p. 135—138 și E. Hurezeanu, *Orientări noi în predarea istoriei, ibidem*, XXIV (1973), p. 87—96. Pentru a se cunoaște noile tendințe, în cercetarea și difuzarea cunoștințelor istorice din istoriografia nemarxistă a se vedea recenzia lucrării „Faire d'histoire" în : „Revista de istorie", 3/1976, p. 450—454 și a lucrării „Aujurd'hui histoire", *ibidem*, 7/1976, p. 1083—1094.

[2] V. și Edgar Faure, *A învăța să fii*, E.D.P. Buc. 1974, p. 220 „individul este din ce în ce mai puțin obiect și din ce în ce mai mult subiect".

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea, tot ca un consens general se manifestă și tendințele de a se îmbina *tradiția cu modernul,* așa cum s-a subliniat și mai înainte, și de a se folosi vechile metode care și-au dovedit viabilitatea în noile condiții ale modernizării predării și ale folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale. În acest sens, se observă că multe din metodele școlii active, ca *expunerea-povestirea, prelegerea, conversația euristică* [1], își au încă eficiența, dar trebuie accentuate noile orientări metodologice arătate mai sus.

g) Și în privința mijloacelor audio-vizuale se constată tendințe, orientări și critici care au drept scop folosirea judicioasă și calitativă a lor.

Dealtfel, din experiența la clasă, s-a putut demonstra că, în predarea istoriei, numai îmbinînd folosirea materialului didactic clasic (harta, planșa, ilustrația din manual etc.) cu proiectarea unor diapozitive sau secvențe dintr-un diafilm, dar nu mai mult de 10—12 minute din bugetul de timp al lecției, asigurăm eficiența acesteia și realizăm scopul instructiv-educativ al ei. Se știe că abuzul în folosirea mijloacelor tehnice moderne mergîndu-se pînă a se construi artificial așa-zisele lecții *„automatizate"*, este combătut de profesorii cu măiestrie pedagogică deosebită, pentru că verbalismul din lecția tradițională, deseori criticat, a fost înlocuit cu un alt verbalism, e drept mai rafinat, dar tot verbalism rămîne, chiar dacă aparține mijloacelor audio-vizuale.

h) De asemenea, tendințe tot mai pregnante se manifestă în direcția *formelor de organizare a lecției.* Se preconizează lecții în cabinetul de istorie sau de științe sociale, la muzeu sau monumente istorice, lecția-excursie, în care elevii să fie organizați în grupuri sau să rămînă ca o comunitate unitară. Școala fără clase, dar cu cabinete și ateliere, este considerată ca școală a viitorului, dar pentru aceasta trebuie să se țină seama de posibilitățile concrete ale locului respectiv [2].

---

[1] În acest sens, a se vedea și Giorgio Gostini, *Instruirea euristică prin unități didactice,* București, Editura didactică și pedagogică, 1975. (Prin *unitate didactică* autorul înțelege o temă complexă din cadrul disciplinei respective, adică o problemă care este tratată în toată plenitudinea ei, pînă la ancorarea în contemporaneitate, care poate fi extinsă și la alte discipline. Ca exemplu de unitate didactică, G. Gostini dă „Cruciadele", p. 47—54 ; „Descoperirile geografice", p. 58—60 ; „Războaiele punice", p. 64—68 etc.).

[2] A se vedea L. Roman, *Cîteva orientări ale funcționalității cabinetelor de istorie,* în : „Tehnologia predării în laboratoare, cabinete și ateliere școlare, E.D.P., București, 1973, p. 133—153, c.f. capitolul *Modelul — didactica nova,* din lucrarea lui M. Herivan, *Educația la timpul viitor,* București, Editura „Albatros", 1976, p. 191—215.

Scanned with OKEN Scanner

COORDONATELE ESENȚIALE ALE MODERNIZĂRII PREDĂRII ISTORIEI

În procesul de învățare, în general, și de învățare a istoriei, în special, se pot distinge următoarele coordonate sau direcții principale de modernizare :

1. Modernizarea concepției și pregătirii profesorului, fără de care nu se poate asigura acest important proces înnoitor, deoarece profesorul este factorul esențial în activitatea didactică.

2. Restructurarea modernă a conținutului materialului istoric de predat în lumina ultimelor cercetări de specialitate.

3. Reconsiderarea unor concepte istorice și înlăturarea tezelor eronate care au dus la șablonism și folosirea de scheme prestabilite.

4. Metode și tehnici de predare-învățare a istoriei în așa fel încît învățarea de către elevi să asigure caracterul formativ al învățămîntului.

5. Înnoirea permanentă a mijloacelor tehnice audio-vizuale, deoarece ele se înmulțesc și se adaugă treptat.

6. Noi forme de organizare a lecției, deoarece lecția obișnuită ca formă de bază a învățămîntului nu mai reprezintă unica soluție [1].

Din motive didactice și pentru a se dezvolta mai pe larg unele aspecte, s-au prefigurat, după părerea noastră, șase coordonate de modernizare, dar după opinia altor metodicieni (C. Dinu) ele pot fi reduse la trei :

1. Modernizarea concepției profesorului.

2. Modernizarea conținutului obiectului istoriei, care se referă la restructurarea materialului istoric și reconsiderarea unor concepte (2 și 3).

3. Modernizarea tehnologiei didactice folosită în predarea istoriei în școală și în care ar intra coordonatele patru-șase [2], cu adăugirea metodelor și procedeelor de evaluare a cunoștințelor elevilor.

---

[1] Pentru întreaga problematică a capitolului, a se vedea Miron Ionescu, *Clasic și modern în organizarea lecției*, Editura Dacia, Cluj, 1972, p. 57, 76, 79, 102 ; cf., Florea Stănculescu, *Integrarea noutăților științifice la lecțiile de istorie*, în : „S,A,I,", XVII (1972), p. 65—74 ; Florea Stănculescu, *Clasic și modern în predarea istoriei, ibidem*, XXII (1973), p. 129—139.

[2] George Văideanu, *Procesul de învățămînt între tehnologie și artă*, în : „Tribuna școlii", anul II, 4/1972, p. 1, 8.

Scanned with OKEN Scanner

III

MODERNIZAREA CONCEPȚIEI ȘI PREGĂTIRII PROFESORULUI DE ISTORIE

O principală coordonată și direcție de reînnoire a învățării istoriei o constituie modernizarea concepției profesorului, deoarece, după cum se știe, el este *factorul hotărîtor în procesul de instruire și educare* a tinerei generații. Profesorul de istorie trebuie să fie animat de o puternică receptivitate față de tot ce este nou și important în specialitatea sa și în pedagogie, iar în practică să dovedească un efort continuu spre autodepășire, pentru a face față sarcinilor grele pe care le ridică învățămîntul modernizat al istoriei [1].

Dealtfel, oricît s-ar încerca modernizarea predării istoriei, fie în ceea ce privește înnoirea metodelor, fie în folosirea mijloacelor tehnice auxiliare, audio-vizuale, ea nu s-ar putea realiza fără schimbarea concepției profesorului.

Rolul important al profesorului în procesul de învățămînt este subliniat și într-o lucrare de pedagogie contemporană, care consemnează că : *„Profesorul, luat ca termen generic, constituie și va constitui una din componentele fundamentale ale procesului de învățămînt, fără de care orice ameliorare în domeniul celorlalte componente nu poate fi valorificată“* [2].

De asemenea, cunoscuții pedagogi J. Piaget, Gaston Mialaret, J. Bruner, G. Léroy, în lucrările lor de pedagogie sau psihologie —, unele traduse și în limba română —, apreciază importanța

---

[1] A. Iordănescu, *Implicațiile procesului de modernizare a învățămîntului asupra pregătirii profesorului*, în : „Caietele colocviului : Cercetarea interdisciplinară istorie-geografie, București, 1972, p. 26 ; A. Iordănescu, *Profesorul de istorie — factor hotărîtor în promovarea învățămîntului istoriei*, în : „Studii și articole de istorie“, XX (1972), p. 73—81 ; Minodora Perovici, Gh. Smarandache, *Pregătirea lecției de istorie*, Ibidem, XXXIII—XXXIV (1976), p. 103—108.

[2] E. Păun, *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, București, Editura didactică și pedagogică, 1974, p. 189—190.

Scanned with OKEN Scanner

crescîndă a rolului profesorului și combat opinia potrivit căreia, pe măsură ce modernizarea se accelerează, rolul profesorului ar scădea. Astfel, J. Piaget, referindu-se la introducerea unor reforme în învățămînt, dar constatarea este valabilă și pentru acțiunile de modernizare, afirmă, pe bună dreptate, că orice încercări de reînnoire s-ar aduce în învățămînt, acestea nu s-ar putea realiza fără contribuția profesorului, care trebuie să dovedească receptivitate creatoare [1]. Gilbert Léroy, folosindu-l și pe G. Mialaret, într-un prețios studiu referitor la organizarea dezbaterii în învățămînt, subliniază rolul profesorului de conducător al dialogului în lecție [2], iar J. Bruner, în mod just, se referă la influența hotărîtoare pe care o are profesorul în procesul formației intelectuale a elevului, pentru care trebuie să fie nu numai un transmițător de informații, ci și un *model* în educație [3].

În condițiile edificării societății socialiste multilateral dezvoltate la noi în țară și a revoluției științifico-tehnice contemporane, profesorul de azi nu trebuie să-și limiteze activitatea numai la predarea noilor cunoștințe și educarea tineretului, în genere, ci trebuie — așa cum spune pedagogul Șt. Bârsănescu, — să păsească mai sus, *„silindu-se să facă școală, adică să formeze din elevii săi continuatori ai științei, ai operei și ai metodelor sale“* [4].

Profesorul modern de istorie trebuie să lupte împotriva empirismului sec, rutinei și alunecării spre funcționarism, deoarece îl împing spre schematism, dogmatism și comoditate intelectuală. De aceea, așa cum recomandă, Șt. Bârsănescu, în studiul amintit mai sus, profesorul trebuie să-și însușească o cultură erudită, dar nu livrescă, să aibă contacte spirituale cu mișcarea de idei contemporane, o cultură generală care să-l situeze cu mult deasupra elevilor săi, o bună pregătire intelectuală și ideologică-politică, un comportament moral și să dovedească o stăpînire desăvîrșită a măiestriei pedagogice [5].

---

[1] J. Piaget, *Psihologie și pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 110.

[2] G. Léroy, *Dialogul în educație*, Editura didactică și pedagogică, 1974, p. 152.

[3] J. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Editura științifică, 1970, p. 107.

[4] Șt. Bârsănescu, *Profesorul creator de școală*, în : „Forum“, XVI, (1974), nr. 4, p. 33.

[5] v. și întreg capitolul *Profesorul. Exigențe contemporane*, la E. Păun, *op. cit.*, p. 189—202 ; cf. L. Roman, *Profesorul de istorie și exigențele epocii*, în *„Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern“*, culegere metodică, editată de „Revista de pedagogie“, București, 1975, p. 125—128. În acest articol se reactualizează unele cerințe, deja cunoscute ale activității didactice.

Scanned with OKEN Scanner

În concepția nouă a profesorului de istorie trebuie combătută atît influența pedagogiei herbartiene, care a înrădăcinat orientarea *magistro-centristă*, dar trebuie respinsă și poziția *pedocentrismului*, care făcea din elev principalul factor al învățămîntului.

În stabilirea relației profesor-elev, profesorul de istorie trebuie să manifeste o atitudine de *colaborare*, de *cooperare* pentru a realiza un autentic și rodnic dialog în educație [1].

În ceea ce privește integrarea noutăților științifice, aspect important de modernizarea conținutului istoric, profesorul de la catedră trebuie să urmărească și să fie la curent cu bibliografia specialității, și anume cu noile apariții de sinteze și monografii istorice, dar mai ales cu noile informații și interpretări din studiile și articolele pe care le publică : *Revista de istorie*, *Anale de istorie* și altele. De menționat că cele două reviste amintite în ultimul timp, prin studiile publicate nu numai că au îmbogățit informația științifică, dar au rectificat și unele teze depășite.

De asemenea, folosind dezbaterea și dialogul viu între catedră și bănci, profesorul va trezi emulația în rîndul elevilor, participarea activă a lor, dezvoltarea creativității și îi va forma pentru viață și pregătirea ulterioară [2]. Dar, în ceea ce privește preocuparea de a dezvolta creativitatea elevului, profesorul trebuie să fie foarte prudent și să stabilească un echilibru între această preocupare și transmiterea cunoștințelor, constatare susținută și de pedagogul B. F. Skinner, care observă că *„unele reforme recente au căzut în extrema cealaltă, în voința de a-l învăța pe elev să gîndească, a fost neglijată transmiterea cunoștințelor“* [3].

Ocupîndu-se într-un studiu special de pregătirea profesorilor de istorie și subliniind că rolul formativ al istoriei nu este contestat, că îmbogățirea științei istorice și dezvoltarea școlii paralele, apărută prin tehnicile mass-media, impun reconsiderarea predării istoriei, Jean Mouniér conchide că prima exigență cerută profe-

---

[1] v. și A. Dancsuly, *Relația profesor-elev în perspectiva unei educații moderne*, în : „Revista de pedagogie“, 12/1971, p. 23—30 ; cf. I. G. Stanciu, *Relația profesor-elev în lumina noilor obiective ale școlii*, ibidem, 12/1973, p. 20—25. Pentru întreaga problematică a relației profesor-elev a se vedea valoroasa și pertinenta lucrare a lui G. Léroy, *Dialogul în educație*, București, 1974 ; cf. grupajul de articole, pe această temă, din „Revista de pedagogie“, 11/1972.

[2] v. și Edgar Faure, *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974, p. 220—221.

[3] B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971, p. 108.

sorului de istorie este de a cunoaşte bine conţinutul de idei al obiectului său, pentru că — scrie el — *„cîmpul informaţiilor nu are borne"*. În acelaşi timp, profesorul de istorie trebuie să fie şi specialist, dar şi un om de înaltă cultură. *„Profesorul de istorie* — continuă el — *trebuie să dovedească un spirit deschis, să satisfacă o curiozitate polivalentă şi să dovedească că are facultatea de comprehensiune şi simpatie, proprie omului de cultură"* [1].

Pentru a putea ţine pasul cu acţiunea acceleratoare a modernizării procesului de învăţămînt, profesorul de istorie va trebui să fie mai mult preocupat de informarea ştiinţifică, de perfecţionarea şi îmbunătăţirea măiestriei pedagogice. În timpul liber, profesorul de istorie să se pregătească şi, pe lîngă procurarea de lucrări de specialitate şi metodică, să-şi alcătuiască instrumente de lucru, cum sînt : *bibliografii istorice* [2], pe probleme sau capitole, *culegeri de izvoare*, pentru perioadele care nu sînt acoperite de crestomaţiile publicate [3], *seturi de planşe şi material ilustrativ*, pe teme sau probleme, în afară de diapozitivele şi materialele editate de M.E.I., *mape cu schiţe, diagrame şi alte desene*, şi, în sfîrşit, *situaţii-probleme* [4], pe care trebuie să le gîndească dinainte spre a nu se bizui pe improvizaţie.

Schemele, diagramele, tablourile sinoptice şi toate materialele didactice reprezintă, după cum se ştie, instrumente utile de combatere a însuşirii mecanice a cunoştinţelor istorice, dar trebuie

---

[1] J. Mouniér, *La formation des professeurs d'histoire*, în : „Revue historique", nr. 505/1973, p. 138.

[2] A se vedea : *Bibliografia istorică a României*, I (1944—1969), Bucureşti, 1970 ; II (sec. XIX), t I, Bucureşti, 1972, IV (1969—1974) Bucureşti 1975. De asemenea, de urmărit *Bibliografia istorică selectivă*, din „S.A.I.", întocmită de C. Şerban şi Victoria Şerban, precum şi *Bibliografia selectivă a predării istoriei*, din aceeaşi revistă, întocmită de C. Dinu. Dealtfel, C. Dinu a republicat între timp, sub egida Institutului de cercetări psihopedagogice, *Metodica predării ştiinţelor sociale. Istorie. Bibliografie selectivă*, I—III, Bucureşti, 1973—1974.

[3] E. Condurachi şi V. Iliescu, *Crestomaţie de texte privitoare la istoria antică*, ed. a II-a, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1963 ; Fr. Pall şi C. Mureşan, *Lecturi din izvoarele istoriei evului mediu*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1961 ; *Culegere de texte pentru istoria universală* (epoca modernă), I şi II, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1973 şi 1974. Acad. Şt. Pascu, lector univ. L. Maior, *Culegere de texte pentru istoria României*, vol. I, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977.

[4] v. şi M. Drăguleţ, *Problematizarea şi valoarea ei formativă*, în : „Revista de pedagogie", 4/1970 ; Idem, *Procedee de activizare a elevilor*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, Buc., 1974 (anexele cu planificările la istorie).

Scanned with OKEN Scanner

alcătuite, ca dealtfel tot materialul didactic auxiliar, cu participarea activă a elevilor, în timpul anului școlar, și păstrate cu grijă, spre a fi îmbunătățite cu ajutorul altor generații de elevi. În confecționarea acestor instrumente de lucru, pe de o parte, elevii își însușesc unele cunoștințe direct prin activitatea intelectuală pe care o desfășoară, iar pe de altă parte, se realizează și *educarea pentru muncă* și *prin muncă*, cerință stringentă a învățămîntului nostru de astăzi.

O modalitate practică, operativă, este cea întrebuințată de unii profesori cu activitate pedagogică deosebită, care au reușit să-și întocmească, pentru fiecare temă de istoria patriei și universală, *mape* sau *plicuri* conținînd tot materialul informativ, de la izvoare pînă la documente de partid, și de la materialul intuitiv, ilustrativ, pînă la literatura beletristică (v. anexa). Alți profesori au întocmit *fișe bibliografice* pe capitole sau teme de studiu, pe care le țin în cabinetul de istorie.

Întocmirea și colecționarea acestor materiale necesită foarte multă muncă și timp, fapt pentru care se recomandă ca această acțiune să se efectueze în colectiv de către toți profesorii de la aceeași școală, sau în cadrul comisiilor metodice.

Dovedind pasiune pentru munca sa și atașament în ceea ce face, receptivitate pentru ceea ce este nou în specialitate și în tehnologia didactică, posedînd acel foc interior al vocației sale, profesorul de istorie va demonstra că predarea-învățarea este o artă veche, dar revitalizată în știința nouă.

Pentru profesorul de științe sociale, istoria nu este numai o simplă disciplină de memorare, de povestire și repovestire a trecutului, ci o disciplină cu multiple valențe formative și educative. *„Pînă astăzi, o bună parte dintre științele sociale* — afirmă J. Bruner — *au fost simple aglomerări de fapte. Am vrea să facem studierea acestor discipline mai rațională, mai conformă cu folosirea inteligenței, în ansamblul ei, iar nu simplă funcție de memorare“* [1].

„Școala — scria pe cît de just, pe atît de actual marele M. Eminescu — *n-ar trebui să fie o magazie de cunoștințe străine, ci o gimnastică a întregii individualități a omului; elevul nu este un hamal care-și încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine și care geme sub povara lor, ci un om care-și exercită toate puterile proprii ale inteligenței“*. În felul acesta, trebuie să fie con-

---

[1] J. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970, p. 115.

Scanned with OKEN Scanner

cepția profesorului de istorie despre școală și elevi, despre obiectul pe care-l predă și pe care trebuie să-l înnobileze prin propria sa personalitate și creație.

ANEXĂ

Materiale necesare pentru tema: „Răscoala țăranilor din 1907", care se va preda la istoria modernă a României (anul I). Acestea pot fi pregătite și păstrate într-o mapă sau plic, împreună cu alte materiale din cabinet.

I. IZVOARE

1. Dr. Ștefan Stîncă, despre starea de mizerie a maselor țărănești — în „Mediul social ca factor patologic", București, 1956, p. 161—162. El arăta că țăranul român consumă mălai mucegăit, care duce la îmbolnăvire, nu are suficiente legume și carne, iar grîul se exportă în Europa.

2. Judecătorul de instrucție al județului Iași întocmește un raport cu ocazia „instruirei afacerilor de răscoale", arătînd cauzele: „Din cercetările făcute de noi în toate aceste localități, am căpătat ferma convingere că, cauza hotărîtoare a răscoalelor, este *starea de extremă mizerie* în care trăiește marea majoritate a țărănimii noastre, dar mai cu seamă *sistemul nedrept de exploatare a muncii și a nevoilor săteanului,* întrebuințat de marii cultivatori de moșii, mai ales de cînd cultivarea acestora a trecut de la proprietari la arendași.

E netăgăduit că țăranul român are două mari nevoi: el e lipsit de pămînt pentru hrană și de pășune pentru vitele sale. Tocmai aceste nevoi, marii cultivatori de moșii au știut să le exploateze în așa mod, încît au izbutit să impună țăranilor muncitori prețuri fabuloase de arendă pentru pămînt și condițiuni de muncă excesiv de împovărătoare...

Pentru falcea de pămînt, care, pe arendașul de moșii îl costă, în bloc, maximum 20—25 lei, cînd e subarendată individual țăranilor, se cere exorbitanta sumă de 100—120 lei, iar în unele locuri, chiar și pînă la 150 lei...[1]

Mai greu e faptul că cei mai mulți arendași nu voiesc deloc să arendeze locuitorilor pămînt, pe bani gata, *ci numai pe muncă,* iar pentru a-i îndemna la aceasta le socotește prețul unei fălci arendate pe muncă drept 60 lei...

În localitățile unde arendașii n-au voit să cedeze cerințelor sătenilor sau unde, fiind ei absenți, vechilii sau vătafii lor n-au dat un răspuns satisfăcător țăranilor și, pentru a nu se prinde cu vorba, au căutat să tem-

[1] Cursul leului este cel din anul 1907.

Scanned with OKEN Scanner

porizeze lucrurile, amînînd răspunsul pe altă dată, acolo mulțimea s-a dedat la manifestațiuni zgomotoase și distrugeri, spărgînd ferestrele, distrugînd obiectele din cancelaria moșiei și, în special, *rupînd contractele de munci agricole, registrele și condicile* de contabilitate" (s.n.).

„Răscoala țăranilor din 1907", vol. I, București, 1948, p. 28–35.

3. Distribuirea proprietății agricole în România.

„În 1905, un număr de 4 171 de proprietari, adică 0,43% din numărul proprietarilor de pămînt stăpîneau 57,41% din întinderea cultivabilă și forestieră a țării, în timp ce 920 939 de proprietăți țărănești dețineau doar 34,18% din suprafața arabilă și forestieră a țării".

G. D. Creangă, *Proprietatea rurală în România*, București, 1907, p. XLVI–XLVII

4. Aspecte din lupta țăranilor răsculați.

„Cuvîntul pus înainte spre a justifica mișcarea ce fac sătenii era ca *să li se dea pămînt de hrană* și *suhaturi la vite* cu prețuri mici, iar în cîteva comune și *desființarea angajamentelor de muncă* încheiate în vara anului 1907 ; în care scop, în comunele Trifești, Brănișteni, Butnărești și Dulcești (jud. Roman, n.n.) *au căutat să pună mîna pe registrele din primărie și pe registrele arendașilor și le-au desființat,* urmînd să desființeze, în chipul acesta, și dovezile pentru datoriile rămase din muncile de pe anii trecuți. În comuna Heleșteni însă a apărut mai lămurit dorința sătenilor de *a înlătura administrația comunală,* lăsînd în locul al doilea pretențiunea pentru locuri de hrană și au stăruit în cererile lor pînă cînd primarul a demisionat, după care s-au făcut și învoielile cu proprietarul".

V. Adăscăliței și Benditer, *Unele documente privind izbucnirea și desfășurarea răscoalei țăranilor din 1907 în Moldova,* în : „Anale de istorie", 2/1957, p. 109.

5. Moțiunea adoptată de muncitorimea din București la mitingul de solidaritate cu țărănimea răsculată, 11 martie 1907.

„Avînd în vedere că exploatarea seculară și nemărginită se agravează mereu prin concentrarea pămîntului în mîna unui număr infim de mari proprietari, prin urcarea necontenită a arenzilor, înăsprirea învoielilor agricole. Avînd în vedere că, pe de altă parte, asupra țărănimii noastre apasă plaga impozitelor grele, directe și indirecte, prin care statul îi ia micul rest ce îl lasă proprietarul și arendașul. Avînd în vedere că o administrație ticăloasă și asupritoare, unealtă servilă a intereselor ciocoiești, i-a înăsprit și mai mult situația economică și socială... Considerînd că nu se poate ajunge la nici o pacificare reală fără a atinge direct proprietatea, adunarea cere următoarele reforme :

Scanned with OKEN Scanner

1. reluarea tuturor moşiilor stăpînite astăzi de proprietarii fără acte de proprietate ;
2. desfiinţarea clasei arendaşilor intermediari ;
3. fixarea prin lege a unui maxim de arendă de către comisiuni mixte pe baza preţului real al pămîntului ;
4. revizuirea democratică a legii tocmelilor agricole şi interzicerea învoielilor cu munca şi plata în natură ;
5. reforma impozitelor şi reforma administraţiunei... Întrunirea... protestează cu energie contra reprimării cu forţa armată a răscoalelor"...

Documente din istoria mişcării muncitoreşti din România (1900—1909), Bucureşti, Editura politică, 1975, p. 525—527.

6. Îndemn către soldaţi la fraternizare cu răsculaţii.

Către soldaţii concentraţi şi rezervişti

„Arătaţi pretutindeni pe duşmanul adevărat şi dacă va fi nevoie şi dacă va fi cu putinţă, daţi-vă de partea răsculaţilor ca să luptaţi contra acestui duşman.

Niciodată gloanţele voastre în piepturile ţăranilor asupriţi".

România muncitoare, anul III, seria II, nr. 2/11—18 martie 1907.

7. Reprimarea sîngeroasă a răscoalei.

„Focul artileriei a avut efect asupra a 150 case din Vieru şi vreo 200 case din Stăneşti. Din Vieru sînt numai 6 morţi şi 6 răniţi, din Hodivoaia morţi 5 bărbaţi şi o femeie, rănite 6 femei ; au murit 15 vite mari şi 22 mici. Trupele de sub comanda colonelului Lambru au operat arestări la Tîrnoava de Jos, însă cei din Tîrnoava de Sus opunîndu-se cavaleriei s-a întrebuinţat artilerie. Oamenii au fugit în casele lor. Au fost urmăriţi de cavalerie şi s-au arestat capii turburători. Sînt doi răniţi. Numărul morţilor nu se cunoaşte".

Prefectul de Vlaşca, Ghica

Răscoala ţăranilor din 1907, vol. I, p. 362.

II. DOCUMENTE DE PARTID ŞI LITERATURĂ POLITICĂ

1. „Ne aflăm în comuna unde în 1907 ţăranii, apăsaţi de jugul moşieresc, s-au răsculat pentru dreptul de a fi stăpîni pe pămîntul pe care-l munceau, pentru dreptul la o viaţă liberă, independentă, fără stăpîni şi asupritori. Flacăra răscoalei, aprinsă în februarie 1907 la Flămînzi, a cuprins întreaga ţară românească. Toate satele, întreaga ţărănime s-a ridicat la luptă împotriva feudalismului, împotriva moşierimii, a regimului burghezo-moşieresc, cu hotărîrea de a scutura jugul asupritorilor".

...Răscoala din 1907 nu a fost o întîmplare, ci *rezultatul creşterii conştiinţei ţărănimii noastre, a setei ei străvechi de libertate şi o viaţă mai bună...*".

Nicolae Ceauşescu, *Cuvînt la mitingul din comuna Flămînzi*, în : *România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, vol. 3, p. 597—599.

2. „Prin proporţiile şi intensitatea ei, răscoala din 1907 a scos în evidenţă necesitatea imperioasă a înlăturării relaţiilor feudale din agricultura României, a rezolvării problemei agrare în favoarea maselor largi ţărăneşti. Totodată, ea a dezvăluit marile energii revoluţionare ale ţărănimii, care a înscris în acel an una din paginile glorioase ale luptei sociale a poporului român. În cursul desfăşurării răscoalei din 1907 s-au manifestat, pentru prima dată, în mod activ, colaborarea şi solidaritatea în luptă a muncitorimii cu ţărănimea, prevestind zorii alianţei muncitoreşti-ţărăneşti ce avea să devină cea mai puternică forţă socială şi politică a societăţii noastre".

Programul Partidului Comunist Român, Bucureşti, Editura politică, 1975, p. 36.

3. „Răscoala ţăranilor din România din 1907 (primăvara) a jucat acelaşi rol în ceea ce priveşte îmbunătăţirea situaţiei lor, ca revoluţia din 1905—1907 din Rusia".

Lenin despre România, Bucureşti, Editura politică, 1960, p. 31.

III. MATERIAL INTUITIV ŞI ILUSTRATIV

1. Harta privind răscoala ţărănească din 1907, la dimensiuni mici pentru profesor (după „Atlasul istoric", nr. 86).
2. Grafica militantă : Octav Băncilă — „1907" ; Luchian — „La împărţitul porumbului".
3. Diapozitivele din setul de istoria României.
4. Diafilmul „Răscoala ţăranilor din 1907".
5. Filmul „Răscoala", după romanul lui Liviu Rebreanu. Se poate recomanda elevilor pentru a fi vizionat atunci cînd se va reprograma.

IV. LITERATURA BELETRISTICĂ

C. Bacalbaşa, *Bucureştii de altă dată*, vol. III, ed. a 2-a, Bucureşti, 1936, p. 166—168 ; descrierea şedinţei parlamentului din 13/26 martie 1907, în care, sub pretextul demagogic al „patriei în primejdie", şi-au dat mîna, într-un cadru „emoţionant", conservatorii cu liberalii.

I. L. Caragiale, *1907 — din primăvară pînă în toamnă*, în : *Opere*, vol. 3, Bucureşti, Editura de stat pentru literatură şi artă, p. 179—192.

Scanned with OKEN Scanner

Al. Vlahuță, *1907*, în : *Versuri și proză*, colecția „Lyceum", București, Editura Albatros, p. 72—73.

L. Rebreanu, *Răscoala*, București, Editura Luceafărul, 1963.

P. Cerna, *Zile de durere*, în : „Floare de genune", Poezii, București, Editura Luceafărul, 1968, p. 78—80.

T. Arghezi, *1907*, în : *Versuri*, 1, București, Editura Luceafărul, 1966, p. 407—471.

O. Goga, *Un om*, în : „Ne chiamă pămîntul", Poezii, vol. I, p. 142—145.

Z. Stancu, *Desculț*, în : *Opere*, București, Editura Luceafărul, 1968, p. 130—179.

Al. O. Teodorescu, *Din pravila lui 1907*, în : „Viața Românească", 3/1967, p. 5—7.

* * * *Răscoala din 1907. Documente literare*, Biblioteca pentru toți, București, 1957.

V. ÎNTREBĂRI-PROBLEME

1. Ați învățat la istoria patriei și istoria universală că răscoalele țărănești se produc, în special, în orînduirea feudală. Cum vă explicați că și la începutul secolului al XX-lea în România și Rusia se produce marea răscoală din 1907 și, respectiv, revoluția populară din 1905 ? (R. În Rusia și România erau regimuri politice burghezo-moșierești și nu se rezolvase radical problema agrară.)

2. Răscoala din 1907 începe în Moldova, unde erau întinse moșii și apăruse și o puternică categorie de arendași, care se constituiseră în trusturi arendășești. Cum se explică însă că intensitatea răscoalei este mai accentuată în sudul țării, în Muntenia și Oltenia, unde erau alte condiții ? (R. În Muntenia și Oltenia nu erau întinse moșii și sistemul arendășesc ca în Moldova, dar exploatarea țăranilor era mai accentuată. De asemenea, cluburile socialiste la sate aveau o activitate mai intensă.)

VI. BIBLIOGRAFIE

Istoria răscoalei din 1907 a fost abordată în numeroase studii și lucrări speciale de către istoriografia marxistă din România. A se vedea, în acest sens, *Bibliografia istorică a României*, I (1944—1969), p. 193—195 (65 de titluri) și IV (1969—1974), p. 251—254, nr. 5246, 5259, 5277, 5287, 5288, 5289, 5290. Un număr de 6 ivoare, referitoare la răscoală, sînt reproduse și în *„Culegere de texte pentru istoria României"* vol. I, E.D.P., București, 1977, p. 259—265. De asemenea, după locul și regiunea unde se află școala, profesorul de istorie folosește și elementele de istorie locală referitoare la răscoală.

Scanned with OKEN Scanner

IV

RESTRUCTURAREA MODERNĂ A CONȚINUTULUI ISTORIC DE PREDAT

Învățarea istoriei în gimnaziu și în prima treaptă a liceului după planul de învățământ și programele actuale — potrivit cărora se parcurge întregul curs de istorie universală în trei clase (cl. V-VII) încheindu-se cu istoria patriei este corespunzătoare din punct de vedere didactic și metodic.

Prin măsurile luate de Ministerul Educației și Învățământului pentru îmbunătățirea predării științelor sociale, predarea istoriei patriei este eșalonată pe trei ani : istoria veche și medie — clasa a VIII-a, istoria modernă — clasa a IX-a, istoria contemporană a României, a mișcării muncitorești, democratice și revoluționare, a Partidului Comunist Român — clasa a X-a.

Pentru cunoașterea și valorificarea elementelor de istorie locală și pentru a se porni, în cunoașterea istoriei, de la ceea ce este sub ochii elevului, ar fi necesar ca, odată cu geografia județului (Capitalei), din clasa a III-a, să se învețe și istoria locului natal într-un singur manual de *geografie și istorie locală*. Această modalitate, pe lîngă că ar îmbogăți orizontul de cunoaștere, de la cunoscut spre necunoscut, de la zonal la național, dar i-ar obișnui pe elevi și profesori cu tratarea interdisciplinară, adică corelarea geografiei cu istoria locală, cerință modernă a învățământului contemporan.

În predarea istoriei universale la ciclul gimnazial (cl. V—VII), față de anii anteriori, s-a produs o vădită restructurare modernă a materialului istoric.

Astfel, la clasa a V-a, studierea istoriei popoarelor Orientului antic nu se mai face pe țări, ci pe *probleme*, capitolul respectiv deschizîndu-se cu o temă specială : „Zorile vieții istorice în Orient", iar, în final, cultura popoarelor se tratează sintetic și unitar. S-a introdus, de asemenea, și la clasa a V-a tema : „Popoarele europene în Antichitate", lărgindu-se astfel cunoașterea istorică dincolo de granițele imperiului roman.

Scanned with OKEN Scanner

În programa și manualul de istorie universală medie pentru clasa a VI-a s-au introdus temele referitoare la civilizația popoarelor africane și a popoarelor amerindiene etc.

Dar, modernizarea este un proces continuu și o permanență în activitatea didactică. Un aspect al modernizării conținutului de idei la acest ciclu îl reprezintă și *folosirea creatoare a programei și manualului*, în așa fel ca profesorul să nu fie „robit" de aceste două instrumente de lucru pentru realizarea lecției de istorie. Dealtfel, în toate îndrumările date de Ministerul Educației și Învățământului, precum și în studiile care abordează această problemă, se preconizează acest lucru, ținînd seama că manualul a fost elaborat cu cel puțin doi ani înainte de predare și informația a crescut în acest timp, iar lecția reprezintă un act de creație atît al profesorului cît și al elevului.

Dependența servilă de manual este combătută de tendințele înnoitoare de modernizare și pe plan mondial. Astfel, în învățămîntul istoric din S.U.A., un rezultat al acestor tendințe este — așa cum spune Philip Eisenberg — *„slăbirea dependenței de manualul clasic și consultarea directă a izvoarelor. Un curs de istorie, de pildă, poate fi întocmit pe baza unei colecții de scrisori sau a altor scrieri ale personalităților din epoca studiată. Un curs de educație cetățenească poate face apel direct la vorbitori din sînul comunității"* [1]. Un asemenea curs de istorie preconizează și pedagogul francez Paul Marechal, cînd arată că, fiecare temă de studiu, care trebuie să înlocuiască *„lecția"* obișnuită, ar putea fi alcătuită dintr-o scurtă introducere, în care să se sublinieze ideile principale ale temei și epocii studiate, după care să urmeze izvoare (documente, cronici și alte materiale narative și ilustrative) care să contureze problematica lecției. Izvoarele să fie precedate de o scurtă notiță explicativă, care să orienteze pe elev în elaborarea unor generalizări folosind metoda *„descoperirii"*. Un rezumat întocmit de elevi, ca răspuns la problemele sugerate de izvor, să încheie tema din acest manual, care ar fi bine primit și de elevii și profesorii din țara noastră [2] (v. Anexa).

Noua reașezare a istoriei universale în liceu prin predarea cursului de *„Probleme fundamentale"* răspunde unei recomandări

---

[1] Philip Eisenberg, *Învățămîntul în America : schimbări îndrăznețe*, în „Tehnologia în învățămînt" ; o încercare de a se folosi această metodă, indicată de pedagogul american, s-a constatat cu ocazia unei inspecții speciale de gradul I la liceul din Comarnic, jud. Prahova, unde lecția de educație cetățenească „Organele locale ale puterii de stat" a fost prezentată de primarul orașului.

[2] P. Marechal, *L'Histoire en question*, Paris, 1969, p. 94—96.

din *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român* privind dezvoltarea învățământului în Republica Socialistă România, din 1968, care precizau că „în vederea *evitării repetărilor* inutile și pentru a oferi elevilor o viziune de ansamblu asupra realităților, ținînd seama de ultimele cuceriri ale științei, *anumite obiecte se vor preda sub forma unor sinteze*" (s.n.). Ea reprezintă, în același timp, o renunțare la sistemul de predare concentric, care devenise anacronic și depășit, fiind o *reluare parțială* a cunoștințelor predate în ciclul gimnazial, după *principiul organizării materialului în spirală*.

Sistematizarea fenomenelor istorice pe probleme mari, de sinteză, în care se renunță la descriptivism, la factologie, asigură dezvoltarea intelectuală a elevului, îi va lărgi orizontul cultural și se va realiza, implicit, latura formativă a învățământului istoric.

Predarea istoriei pe probleme preocupă astăzi pe specialiștii și metodicienii din multe țări. Astfel, în R.P. Polonă, în U.R.S.S. și în alte țări, de mulți ani se experimentează cu șanse de reușită, aceasta dovedind că ideea novatoare își face loc tot mai mult în detrimentul stereotipului, obișnuitului.

Dealtfel, predarea unor capitole din istoria universală și a patriei, pe probleme de sinteză, se regăsesc și în filonul valoros al tradiției școlii românești. Faptul că, pe de o parte, unele lecții erau intitulate astfel : „Problema continuității elementului daco-roman", „Ideea unității și latinității poporului român" sau „Problema orientală" etc., iar pe de altă parte, că *recapitularea materiei se făcea pe probleme*, și subiectele de teză erau, în marea lor majoritate, de sinteză, înseamnă că în trecutul școlii românești au fost inițiative valoroase și în ceea ce privește modernizarea conținutului istoric, inițiative, e drept puține, care pot fi valorificate și ridicate pe o treaptă superioară, în noile condiții ale dezvoltării învățământului formativ.

Un aspect al modernizării conținutului istoric se referă și la manualele școlare. Pentru a căpăta o linie și o manieră modernă, proprii cercetărilor științifice, *manualele de liceu* ar trebui să cuprindă pe lîngă *hărți* și *ilustrații* și *indici de nume, de date* și *fapte*, care să slujească nu numai ca mijloc de referință, dar și ca mijloc de inițiere generală în folosirea acestei tehnici de lucru [1]. Cronologia comparată care a fost adăugată în compendiul de istorie a României, ediția 1970, și care permite să se urmărească sincronic, dar și diacronic, contribuția și prezența poporului român la istoria universală

[1] V. și Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 237—240.

Scanned with OKEN Scanner

este doar un început și ea a fost bine primită de elevi. Manualele ar trebui încă să prezinte, pe capitole sau în final, bibliografii selective, în care să fie cuprinse : lucrări generale și speciale, culegeri de izvoare, precum și literatură beletristică, de inspirație istorică, inclusiv cărțile de ficțiune scrise pentru tineret. Dealtfel, s-a constatat că elevii de la lectura cărților de ficțiune sau de la vizionarea unui film istoric se reîntorc la lucrările de istorie pură pentru a verifica unele probleme, în felul acesta inițiindu-se în munca de cercetare. Se cunoaște faptul că, de pildă, legendele culese de cronicarul Ion Neculce și așezate înaintea Letopisețului au fost apreciate și studiate numai la literatură, și numai sub unghiul de vedere artistic și ce studii valoroase au dat la iveală istoricii care, pornind de la ele, le-au verificat cu izvoarele contemporane, descoperind autenticitatea unora dintre ele [1].

Un alt aspect al modernizării conținutului istoric ar fi și predarea istoriei universale în liceele de specialitate. Astfel, în clasa a XI-a și a XII-a, în cadrul predării problemelor fundamentale ale istoriei universale profesorii pot veni cu unele completări, în funcție de profilul liceului respectiv. În felul acesta, elevii ar manifesta mult interes cu privire la problemele legate de specificul activității lor.

S-au relatat cîteva modalități de sistematizare și restructurare a materialului istoric, expus în programe și manuale, și s-au enunțat unele cerințe ale manualului modern de istorie. Dar, sarcina prioritară privind modernizarea cursului de istorie revine profesorului, care trebuie să dovedească, așa cum s-a arătat și în capitolul anterior, receptivitate la tot ceea ce este nou, în specialitate și pedagogie, spirit îndrăzneț și pasiune față de activitatea pe care o desfășoară.

ANEXA

Proiect pentru o *temă de studiu* dintr-un manual experimental „Istoria României în texte".

RĂZBOAIELE DE APĂRARE CONDUSE DE ȘTEFAN CEL MARE

Lupta eroică împotriva cotropirii otomane, purtată de Iancu de Hunedoara și Vlad Țepeș, a fost dusă mai departe de Ștefan cel Mare. Pentru a

---

[1] v. C. C. Giurescu, *Valoarea istorică a tradițiilor consemnate de Ion Neculce*, în „Studii de folclor și literatură", 1968.

putea organiza o rezistență cît mai eficace, voievodul român a luat o serie de măsuri în interiorul țării, înfrîngînd spiritul de anarhie al marii boierimi și făcînd apel la masele populare.

De asemenea, în răstimpul din 1470 și pînă în anul 1474, Ștefan a căutat, pe calea armelor, să scoată Muntenia din zona de influență turcească.

Refuzul de a mai plăti tribut turcilor a avut drept urmare reînceperea războiului otoman, care a durat mai bine de 10 ani, pînă în anul 1487, cînd Ștefan cel Mare a trebuit să încheie pacea cu turcii.

1. Bătălia de la Vaslui (1475)

„Marți, în 10 ianuarie, Ștefan, voievodul Moldovei, înfrînse într-un mare măcel oastea de 120 000 de oameni a lui Mahomed, căruia îi dăduseră și muntenii ajutor, după ce le supusese țara. A dat Ștefan această luptă lîngă mocirla Racovăț și rîul Bîrlad, cu oastea sa și cu 5 000 de secui, a căror țară, rupînd-o din regatul Ungariei, și-o supusese sieși. Dar învingerea a costat și pe ai săi, căci toate șirurile dinainte, în care se aflau și secui, fură zdrobite de turci și amenința o mare primejdie, pînă cînd Ștefan se aruncă el însuși în mijlocul turcilor (...) și nimici cetele turcești, avînd abia vreo *40 000* de luptători, *dintre care cea mai mare parte erau țărani* (...).

Toată oastea lui s-a îmbogățit din prada luată de la turci : aur, argint, purpură, cai și obiecte scumpe (...). Pe mulți țărani îi făcu boieri. Foarte puțini turci au putut scăpa cu fuga. Pentru că cei care o luară la fugă și se îndreptară spre Dunăre au fost tăiați de moldoveni care aveau cai mai buni sau au fost luați de valuri. Pe caii turcilor și chiar pe turci îi chinuia foamea, pentru că Ștefan voievod dăduse flăcărilor toată partea Moldovei pe unde aveau să treacă turcii. Și această împrejurare a fost hotărîtoare pentru biruință...“.

J. Dlugosz, *Istoria Poloniei*, trad. de N. Orghidan, „Ce spun cronicarii străini despre Ștefan cel Mare“, Craiova, 1915, p. 15—18.

ÎNTREBĂRI ȘI TEME DE LUCRU

1. *Care este baza socială a armatei lui Ștefan ?*
2. *Ce semnificație are aprecierea lui Dlugosz referitoare la țara secuilor, pe care Ștefan „și-o supusese sieși“ ?*
3. *Ce tactică de luptă a folosit Ștefan ?*
4. *Localizați pe harta geografică bătălia.*

2. Tratatul de colaborare cu Mathias Corvin (12 iulie 1475)

„În primul rînd, noi, Ștefan, voievod al Moldovei, făgăduim credință veșnică împreună cu întreaga noastră țară majestății regale însăși și sfintei

Scanned with OKEN Scanner

coroane, așa cum și predecesorii noștri voievozi au făcut și erau îndatorați.

De asemenea, în caz că majestatea regală va merge contra turcilor prin Țara Românească, noi, Ștefan voievod, vom merge, în același timp, în persoană și cu toată puterea împreună cu majestatea regească (...).

Tot astfel, că noi, după obiceiul voievozilor anteriori nouă, contra tuturor dușmanilor majestății regale, cînd vom fi chemați, ne obligăm și va trebui să trimitem oamenii noștri, fiind exceptat regele Poloniei și coroana acestuia, cu care înaintașii noștri au avut pace (...).

De asemenea, că de acum încolo, în toate pricinile care ar putea să se ivească, în nici un caz să nu se pășească la mijloace de fapt (violență), ci, dacă cumva vor fi apărut neînțelegeri între supușii majestății regale și noi, atunci, din amîndouă părțile, să se dea satisfacție părții vătămate, fără altă pagubă a cuiva după aceea. Tot așa, că de aici înainte *negustorii* (s.n.) nu vor mai fi reținuți în vreo parte, ci, dacă se va isca ceva, fiecare să cerceteze pe temeiul dreptului în fața *judecătorilor ordinari* (s.n.) și aceștia să se îndatorească a face dreptate fără a ține seama de credința persoanelor. Și că înșiși negustorii să fie liberi și în siguranță (...)".

Relațiile internaționale ale Românei în documente, lucrare întocmită de Ion Ionașcu, Petre Bărbulescu, Gheorghe Gheorghe, București, Editura politică, 1971, p. 127—129.

ÎNTREBĂRI

1. *Cum se explică că la mai puțin de 10 ani după lupta de la Baia a intervenit un tratat de colaborare între Moldova și Ungaria împotriva turcilor? (R. În acest an, ianuarie 1475, fusese lupta de la Vaslui și se văzuse rolul și puterea Moldovei).*

2. *Ce denotă precizarea că judecătorii să facă dreptate fără să țină seama de credință? (R. Aceasta arată caracterul just, nepărtinitor al justiției moldovene).*

3. Lupta de la Războieni sau Valea Albă
(26 iulie 1476)

„Acolo Ștefan vodă mult au nevoit să nu-l lase să treacă Dunărea (pe Mahomed al II-lea), ci n-au putut, că tătarii de o parte, turcii de altă parte, cu oaste fără număr ce venise, ci au dat cale turcilor și s-au apucat de tătari și pre lesne bătîndu-i, i-au gonit pînă la Nistru (...).

Deci, Ștefan vodă văzînd așa, s-au întors, s-au dat spre munți, ș-au ales loc de război la strîmtoare, la Valea Albă, unde se cheamă acum Războieni (...). Și multă vreme trăind războiul neales de îmbe părțile, osteniți și turcii tot adăugîndu-se cu oaste proaspătă și moldovenii obosiți, și neviindu-le ajutor de nici o parte, au picat, nu fișie cum, ci pînă la moarte se apăra, nici

Scanned with OKEN Scanner

biruiți dintru arme, ci stropșiți de mulțimea turcească, au rămas dobînda la turci (...).

Scrie letopisețul nostru că după poticala lui, Ștefan vodă, ce au pierdut războiul, de sîrg au strîns oastea ce au putut degrabă și s-au dus după turci și i-au ajuns trecînd Dunărea, la vreme de mas (cantonament) și lovindu-i fără veste, i-au speriat de au căutat a fugi, lăsînd pleanul (prizonierii) și tot ce au prădat. Iară Ștefan vodă le-au apucat pleanul tot și s-au întors înapoi cu izbîndă (...)".

Grigore Ureche, *Letopisețul țării Moldovei*, ed. P. P. Panaitescu, București, Editura de stat pentru literatură și artă, 1955, p. 95.

ÎNTREBĂRI ȘI MUNCĂ INDIVIDUALĂ:

1. *Localizați pe hartă bătălia de la Valea Albă.*
2. *Cum explică Grigore Ureche cauzele înfrîngerii lui Ștefan?*

4. Solia lui Ștefan cel Mare la dogele Veneției
(8 mai 1477)

În 8 mai 1477, Ion Țamblac, unchiul lui Ștefan cel Mare prezintă dogelui Veneției o scrisoare din partea voievodului, în care sînt descrise întîmplările din Moldova după lupta de la Valea Albă. Din textul scrisorii se vede nepăsarea prinților creștini, cărora le trimisese o scrisoare și după lupta de la Vaslui, și care nu l-au ajutat cu nimic.

„Dar m-au lăsat singur și s-au întîmplat cum am spus mai sus. Și dacă vrăjmașul ar fi fost singur n-ar fi fost așa de rău; dar, el a poruncit să vie și *cealaltă țară românească* (s.n.) de o parte, și tătarii de alta, iar sultanul însuși a venit în persoană cu toată puterea lui și m-au înconjurat de trei părți și m-au găsit singur, pe mine cu toți ostașii împrăștiați ca să-și apere casele lor (...). Nu vreau să mai spun cît de folositoare este pentru trebile creștine această țărișoară a mea; socotesc că este de prisos, fiindcă lucrul e prea vădit că ea este saraiul țării ungurești și al Poloniei și este straje acestor crăii. Afară de asta, fiindcă turcul s-a împiedicat de mine, mulți creștini au rămas în liniște de patru ani (...)".

I. Bogdan, *Documentele lui Ștefan cel Mare*, vol. II, București, 1913, p. 342–351.

ÎNTREBĂRI ȘI TEME DE LUCRU

1. *Ce denotă afirmația lui Ștefan cel Mare că au venit asupra lui turcii „și cealaltă țară românească"?*

2. *Cum apreciați precizarea lui Ștefan cel Mare că Moldova era straja Ungariei și Poloniei? Ce semnificație are în contextul istoriei europene?*

Scanned with OKEN Scanner

5. Pierderea Chiliei și Cetății Albe
(14 iulie și 5 august 1484)

„Baiazid, împăratul turcesc cu o mare oaste au intrat în țară și-au bătut Chilia și Cetatea Albă, însă nu singur cu puterea sa, ce și Vlad vodă Călugărul, domnul muntenesc cu muntenii, încă au mers în ajutoriu împăratului, cum s-au pomenit mai sus că au *făcut vicleșug asupra stăpînului său, lui Ștefan vodă* (s.n.), de au dat ajutor turcilor. Și miercuri, în patrusprezece zile iulie au luat cetatea Chilia (...).

Așișderea, într-același an, miercuri, august 5 zile au luat și Cetatea Albă...".

Grigore Ureche, *op. cit.*, p. 98.

ÎNTREBĂRI ȘI MUNCA INDEPENDENTĂ

1. *Ce se înțelege prin afirmația lui Grigore Ureche că Ștefan era stăpîn domnului muntean?*

2. *Localizați pe hartă poziția celor două cetăți-porturi și arătați ce urmări va avea pentru Moldova și comerțul european pierderea acestora?*

6. LUPTA ÎMPOTRIVA IAGELONILOR (1497)

a) *Bătălia din Codrii Cosminului*

„În vremea aceasta, se răspîndi svonul — nu se știe de cine scornit — că regele Albert pornește război nu împotriva turcilor ci împotriva lui Ștefan palatinul și împotriva moldovenilor, cu gîndul ca alungînd pe Ștefan să pună în locu-i pe fratele său, pe Sigismund și să-l facă pe acesta domn peste moldoveni (...). Ștefan palatinul, după ce află prin spioni că n-au apucat drumul Cameniței spre răsărit, care ducea la turci, ci se îndreptă spre Moldova, începu să bănuiască adînc, că în spre el se întoarce atîta furtună de arme". (Ștefan a trimis soli la rege pentru a-i cunoaște intenția, promițîndu-i ajutor dacă merge împotriva turcilor și prevenindu-l de pericol, dacă vine împotriva Moldovei; regele Albert nu a răspuns soliei și a pătruns în țară, asediind cetatea Sucevei; armatele polone fiind mereu hîrțuite și înfrînte s-a ajuns la armistițiu, potrivit căruia regele Albert trebuia să se retragă pe același drum pe unde venise).

Nebăgînd în seamă acel sfat sănătos, nobilimea Poloniei apusene o luă spre stînga, pe drumul care nu-i plăcea lui Ștefan, fie din pricină că se afla pe acolo proviant și nutreț din belșug, necălcat mai înainte, fie că era mai scurtă calea la întoarcere în Polonia (...). El (Ștefan) dete poruncă să se prădeze și să se răstoarne carele și să se închidă calea șirurilor de la capăt (...). Polonii luați pe neașteptate alergară la arme și la cai și începură să se îndese unul într-altul și să se împotrivească dușmanilor, care tăiau fără

Scanned with OKEN Scanner

milă (...). Şi războiul împotriva Moldovei, cu *planuri necinstite pornit* (s.n.) şi în chip nenorocit purtat, acest sfîrşit avu şi dădu apoi prilej la mai multe necazuri...".

B. Wapowski, *Istoria Polonici*, traducere de N. Orghidan, *op. cit.*, p. 41—57.

ÎNTREBĂRI

1. *Se cunoaşte că între Moldova şi Polonia erau relaţii de bună vecinătate. Care au fost cauzele care au dus la război? Se poate considera neloialitate din partea lui Ştefan?*

2. *Cum apreciază cronicarul polonez războiul?*

b) *Tratatul de la Hîrlău* (12 iulie 1499)

(...) Astfel că între noi şi prealuminăţia sa pomenitul domn Ian Albert, crai al Poloniei (...) şi între urmaşii noştri, de amîndouă părţile, are să fie *linişte şi pace veşnică* (...).

De asemenea, făgăduim noi, Ştefan-voievod şi copiii noştri şi supuşii noştri (...) că vom fi întotdeauna prieteni prietenilor şi neprieteni neprietenilor lor (...).

De asemenea, noi, Ştefan-voievod am făgăduit şi făgăduim suszisului crai (...) că niciodată nu le vom face nici o pagubă şi nici o stricăciune, nici cu fapta, nici cu sfatul, nici pe faţă, nici într-ascuns (la fel era precizat şi pentru partea poloneză).

(În caz că se va porni război împotriva turcilor şi vor merge, în persoană, regele Poloniei şi Ungariei va merge în persoană şi Ştefan), „căci turcilor, pe cît vom putea, le vom fi neprieteni.

Şi apoi negustorii din ţările domniei sale (...) să fie slobozi să umble peste tot locul în ţara noastră, a Moldovei şi să facă negoţ cu bunăvoie şi pe faţă (...). Tot aşa domnia sa craiul (...) au să lase pe neguţătorii noştri, peste tot locul în ţările şi în ţinuturile lor, să umble şi să facă negoţ slobozi şi în bună voie (...)".

Relaţiile internaţionale ale României..., p. 132—140.

ÎNTREBĂRI

1. *Se cunoaşte că, încă de pe vremea lui Petru Muşat, Moldova recunoscuse suzeranitatea Poloniei (1387). Însuşi Ştefan prestase jurămînt de credinţă în faţa regelui Cazimir al IV-lea, în 1485, la Colomeea. Tratatul încheiat în 1499 mai este în spiritul acestor raporturi?*

2. *Ce semnificaţie are precizarea: „vom fi prieteni prietenilor şi neprieteni, neprietenilor"?*

Scanned with OKEN Scanner

7. PERSONALITATEA LUI ȘTEFAN CEL MARE

a) Cronicarul Ion Dlugosz despre domnitorul Moldovei : „O, bărbat minunat, cu nimic mai prejos decît comandanții eroici, de care atît ne mirăm în zilele noastre, cîștigă el, cel dintîi dintre principii lumii, o strălucită biruință asupra turcilor. După a mea părere, el este cel mai vrednic să i se încredințeze conducerea și stăpînirea lumii și mai ales cinstea de comandant împotriva turcilor, cu sfatul, cu înțelegerea și hotărîrea tuturor creștinilor, de vreme ce ceilalți regi și principi catolici își petrec timpul numai în trîndăvii sau în războaie civile".

N. Orghidan, *op. cit.*, p. 18.

b) „Vizitînd această parte a României socialiste (Suceava), am adus un omagiu lui Ștefan cel Mare, voievod al Moldovei și, am putea spune, al tuturor românilor, care timp de aproape 50 de ani a ținut sus steagul luptei pentru neatîrnare, contribuind ca România să existe și să se înalțe tot mai mîndră spre soare".

Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la întîlnirea cu activul de partid din regiunea Suceava* (23 mai 1966), în : *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, I, p. 434.

„Cu o adîncă emoție am vizitat mănăstirea Putna, unde se află locașul de veci al celui ce a fost gloria Moldovei, scut de apărare al gliei străbune — Ștefan cel Mare, erou legendar, a cărui luptă și activitate, închinate libertății și neatîrnării patriei și poporului, împreună cu a altor domnitori ai țării, stă la baza făuririi României".

Din însemnările conducătorilor de partid în „Cartea de aur" a mănăstirii Putna.

În dezbaterea acestei lecții, profesorul introduce pe elevi în problematica temei, iar după aceea, pornind de la lectura și comentarea textelor din izvoare, alcătuiește cu elevii întreaga lecție. Desigur că acolo unde momentele nu sînt acoperite de izvoare (lupta de la Cătlabuga (1485), Scheia (1486) etc.), le completează profesorul și le introduce și în schema după tablă.

Pornind de la comentarea izvoarelor, profesorul realizează învățămînt prin „descoperire" și învățămînt problematizat, orientări metodologice moderne, asupra cărora se va insista și la capitolul privind modernizarea metodelor.

Fie pe parcursul lecției, fie în final, profesorul trebuie și poate folosi proiecția cu ajutorul diapozitivelor din setul de Istoria României care se găsește în fiecare școală.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

Ştefan Pascu-Liviu Maior, *Culegere de texte pentru Istoria României*, vol. I, E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 70—77.

N. Iorga, *Istoria lui Ştefan cel Mare*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1966.

Manole Neagoe, *Ştefan cel Mare*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1970.

Gh. Duzinchievici, *Ştefan cel Mare şi epoca sa*, Bucureşti, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, 1973.

C. C. Giurescu şi D. C. Giurescu, *Istoria românilor*, 2, Bucureşti, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, 1976, p. 154—194.

M. Vasilescu, *Predarea lecţiei: Marile războaie de apărare conduse de Ştefan cel Mare pe bază de izvoare*, în: „Caiet metodic de istorie", 1, 1970, p. 34—40.

Literatura beletristică de recomandat elevilor:

M. Sadoveanu, *Viaţa lui Ştefan cel Mare*, Bucureşti, Editura tineretului, 1956.

M. Sadoveanu, *Fraţii Jderi*, Bucureşti, Editura de stat pentru literatură şi artă, 1953.

Barbu Delavrancea, *Apus de soare*, Editura de stat pentru literatură şi artă, 1954.

Scanned with OKEN Scanner

V

RECONSIDERAREA UNOR CONCEPTE ISTORICE. ORIENTAREA IDEOLOGICO-POLITICĂ A LECȚIEI DE ISTORIE

În deceniile care au urmat eliberării patriei noastre, știința istorică românească și predarea istoriei în învățămînt au făcut progrese simțitoare, atît de ordin cantitativ cît și de ordin calitativ. Cu toate acestea, știința istorică, ca un continuu proces creator, a rămas, în anumite perioade, deficitară în ceea ce privește sarcinile și exigențele cerute de concepția materialismului istoric și de documentele de partid. De pildă, se știe că în istoriografia noastră și de aici și în predarea istoriei, a persistat o bună perioadă de timp, teza eronată cu privire la dezvoltarea României la începutul secolului al XX-lea și ce prejudicii a adus înțelegerii faptelor istorice ulterioare, în special, în problema fundamentală a participării României la primul război mondial. Ignorînd în mod voit, analiza obiectivă, științifică, a proceselor istorice concrete, cerută de materialismul istoric, și astăzi sînt încă istorici străini care afirmă că România ar fi intrat în primul război mondial pentru *„viitoare achiziții teritoriale"*, pentru *„expansiune"* [1].

În prezent, știința istorică românească trebuie să înlăture erorile care s-au strecurat în cercetarea și interpretarea faptelor istorice și, în același timp, să combată denaturările care mai persistă în concepția unor istorici de peste hotare, în aprecierea unor momente importante și a unor personalități marcante din trecutul poporului nostru. *„Tendințele de denaturare a datelor istorice* — se spune în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și culturii socialiste — *interpretarea lor subiec-*

[1] Ștefan Pascu, *Formarea statului național unitar român*, în „Era socialistă", 22/1975, p. 2; v. și M. Mușat și Gh. Ioniță, *op. cit.*, p. 55.

tivă, eronată, în funcție de anumite conjuncturi sau potrivit unor interese unilaterale nu slujesc prieteniei între popoare" [1].

De asemenea, se cunoaște că în învățarea istoriei în școală, multă vreme se absolutizase evoluția societății omenești numai prin cele 5 stadii de dezvoltare ale modurilor de producție cunoscute.

Așa cum s-a precizat în referatul prezentat în ședința Secției de istorie și arheologie a Academiei de științe sociale și politice din 23 martie 1972, *„una dintre greutățile de creștere ale istoriografiei noastre marxiste a fost că asupra ei a grevat, o bună perioadă de timp, șablonul, schema, recursul la teze abstracte"* [2].

Expunerea la cea de-a 45-a aniversare a Partidului Comunist Român [3], ca și alte documente de partid, au fixat punctele de reper ale concepției în care partidul nostru vede elaborarea și difuzarea cunoștințelor istorice, care trebuie să aibă *orientarea marxistă de pe poziții de clasă, obiectivitate, spirit critic și respectarea criteriilor istorismului.*

Viziunea filozofică a partidului — se arăta în referatul mai sus amintit — *„ne îndeamnă să înlăturăm reziduurile în istoriografie, să ne debarasăm de tot ce ar putea constitui o alăturare mecanică, exterioară a elementului teoretic cu cel faptic în știința istorică, să realizăm o autentică sinteză a lor, o întrepătrundere în care faptul să fie luminat de idee, iar teoria să reflecte o asimilare profundă și adecvată a realității istorice date"* [4].

Dealtfel, îmbucurător este faptul că și pe plan internațional se observă o reînnoire și primenire a conceptelor marxiste, deosebit de utilă pentru progresul filozofiei contemporane. În acest context se înscriu și discuțiile inițiate de Centrul de studii și cercetări marxiste de la Paris, publicate în revista „La Pensée". Cel mai important studiu — după opinia noastră — publicat de revista amintită mai sus este al istoricului Jean Jacques Goblot. „Istoria „civilizațiilor" și concepția marxistă despre evoluția socială", deoarece cuprinde o *reconsiderare critică* a unor concepte filozofice, cu care operează profesorii de istorie, având și un *caracter aplicativ* în predare.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *op. cit.*, p. 48.

[2] *Știința istorică în lumina sarcinilor ideologice actuale*, în: „Studii", t. 25 (1972), nr. 3, p. 430.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Partidul Comunist Român — continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*, București, 1966, p. 6, 8.

[4] *Știința istorică...*, în loc. cit., p. 431 ; vezi și p. 7 din acest volum.

Scanned with OKEN Scanner

Și J. J. Goblot atrage atenția asupra sclerozei teoretice din gîndire și a corolarului său metodologic, *schematismul,* care a dus, în predarea istoriei, la conceperea simplificată și lineară a evoluției sociale, după schema dogmatică, stalinistă, a celor 5 orînduiri sociale, ignorîndu-se unitatea în diversitate a procesului istoric și diferențele specifice ale acestui proces. În felul acesta, după scheme prestabilite era considerată evoluția procesului istoric la toate popoarele, ignorîndu-se total *modul de producție asiatic,* treaptă de dezvoltare în istoria popoarelor orientale antice, asupra căruia s-a oprit în mod deosebit Karl Marx [1].

Modul de producție asiatic se caracterizează prin următoarele trăsături : existența și rolul important în viața socială al comunităților rurale (obștile sătești), în care sînt organizați și constituiți producători liberi ; exploatarea producătorilor liberi se face la nivel centralizat (dependență generalizată și nu individuală), obștile fiind obligate să dea o parte din produse (sub formă de tribut, de aceea s-a numit și orînduire tributală) și să execute munci la palate și edificii publice ; existența unui aparat de stat centralizat și bine organizat, în cadrul căruia monarhul (faraonul, regele, împăratul) este considerat stăpînul întregului pămînt al statului și de aici venerat ca divinitate ; menținerea sclaviei patriarhale, cu unele drepturi sporite (sclavii puteau ocupa unele funcții în special fiscale și militare, formînd garda personală a conducătorilor militari). Modul de producție asiatic a fost o treaptă de dezvoltare istorică, făcînd trecerea de la comuna primitivă la orînduirea sclavagistă și prin ea au trecut, în afară de popoarele din orientul antic, și popoarele amerindiene și cele ale Africii negre.

Se știe că multe țări și popoare n-au cunoscut, în istoria lor, un anumit mod de producție, din care în mod legic urma să se dezvolte cel următor, considerat superior. Astfel, după cum au observat și Marx și Engels, dezvoltarea capitalistă a Americii de Nord a fost favorizată de absența unui trecut feudal, ori, în Europa, menținerea unor puternice rămășițe feudale a frînat această dezvoltare. Bazat pe această situație diferențiată, Lenin a teoretizat cele două forme de dezvoltare a capitalismului în agricultură : calea revoluționară americană și calea reformistă prusacă [2], cunoscută și în Rusia.

Reluarea problemei modului de producție asiatic și încercarea de a-l găsi și în istoria altor popoare, inclusiv la noi, în perioada

---

[1] *Materialismul istoric și istoria civilizațiilor,* de A. Pelletier și J. J. Goblot, București, Editura politică, 1973, p. 74.

[2] ibidem, p. 125—126.

Scanned with OKEN Scanner

migrațiilor sub denumirea de *orînduire tributală*, a determinat o serie de studii [1] asupra tezelor enunțate, urmînd a se pronunța însă și istoricii, deoarece, pînă în prezent, studiile respective sînt elaborate de filozofi și sociologi.

Dealtfel, legată de problema succesiunii orînduirilor sociale este și *periodizarea convențională* în *epoca veche, medie, modernă* și *contemporană*, care în ceea ce privește delimitările se pare că este depășită și trebuie revizuită. În general, delimitările acestor epoci sînt determinate de evenimentele europene, ori, istoria, devenind mondială, aceste delimitări nu mai corespund. De exemplu, termenul de *evul mediu* și deci și epoca medie, introdus de umaniști, se aplică la evenimente net europene și nu poate caracteriza aspecte istorice din celelalte continente. De asemenea, începutul *epocii moderne*, pe plan universal, s-a admis, aproape de toți istoricii, ca fiind anul 1640 (revoluția burgheză din Anglia), dar această delimitare nu trebuie să se rezume numai la această revoluție, ci la toate trăsăturile și noutățile care apar atunci : sfîrșitul războaielor religioase, începutul hegemoniei franceze în Europa, apariția lucrării lui Descartes, *Principia Philosophiae*, apariția teoriilor lui Newton și Leibnitz, sucombarea ultimei dinastii naționale în China etc. [2].

Din cele arătate se impune o concluzie, și anume : în delimitarea epocilor istorice, pe care le menține și istoriografia marxistă, să nu ne rezumăm numai la evenimente europene și nici să manifestăm unilateralitate, în sensul aprecierii semnificației numai a unui eveniment, chiar dacă el este esențial.

Un alt concept reconsiderat, și de care trebuie ținut seama în predare, este cel referitor la *condițiile naturale*. Se știe că, în special, în formele de viață precapitaliste, cînd omul este aproape dominat de natură, în condițiile unei tehnici slabe, rolul mediului geografic era aproape determinant. Tocmai aceasta l-a făcut pe Herodot să spună, în cazul istoriei Egiptului, că țara fertilă era un dar al Nilului.

---

[1] M. Constantinescu, *Modul de producție tributal și orînduirea tributală*, în : „Probleme economice", XXV (1972), nr. 11 și reluarea acestei probleme într-un alt studiu publicat în : „Probleme economice", XXVI, (1973), nr. 4 ; v. și Ștefan Voicu, *Rezonanța actuală a unei teze privind trecutul îndepărtat*, în : „Era socialistă", 15/1973, unde se arăta că evoluția societății, în trecut și astăzi, este mult prea complexă pentru a se „sertariza în compartimente imuabile".

[2] E. H. Dance, *La place de l'histoire dans l'établissements sécondaires*, prezentare în : „Predarea istoriei", vol. 2, p. 43.

Scanned with OKEN Scanner

Dealtfel, și în cazul istoriei noastre medievale, formele de relief, armonios și unitar înfățișate (34% munți, 36% dealuri, și 30% cîmpie), cu podișul transilvan ca o „cetate dacică", cu depresiunile intramontane și lanțul carpatic, adevărată „coloană vertebrală" a spațiului geografic românesc, au imprimat și asigurat *caracterul unitar al dezvoltării poporului nostru.* Formele de relief au influențat ocupațiile, producția materială, schimburile comerciale și chiar organizarea politică. Se știe că potecile și trecătorile muntoase din Carpați au înlesnit schimburile, iar depresiunile intra și subcarpatice, adevărate centre de populație, au determinat formarea de „țări" și formații politice, prestatale.

Dealtminteri, Marx și Engels preferă noțiunii de *„mediu geografic"* pe aceea de *„mediu istoric"*, căreia îi lărgesc conținutul. Demne de reținut sînt precizările făcute de Engels în scrisoarea din 28 ianuarie 1894 către Starkenburg, în care spunea : *„În noțiunea de relații economice mai sînt incluse și baza geografică pe care acestea se desfășoară, apoi rămășițele efectiv transmise ale treptelor de dezvoltare economică anterioară, care s-au păstrat adeseori numai prin tradiție"* [1]. J. J. Goblot, analizînd și aprofundînd această problemă, conchide, în mod just, că ar fi mai bine definit conceptul prin : *condiții istorice concrete,* care, după cum se vede, are o sferă mai largă, și, făcînd referiri la ele, marxismul devine creator, îmbogățindu-se cu noi concepte.

De asemenea, J. J. Goblot atrage atenția și asupra conceptului de *dezvoltare* (concept obsedant în manualele de istorie), care potrivit schematismului dogmatic definea antagonismele numai prin lupta dintre vechi și nou, făcînd din istorie un marș triumfal, cu victoria dinainte cîștigată, nefiind luate în seamă, decît parțial, stagnările, rămînerile pe loc sau părțile negative. Or, se știe că Marx a afirmat că istoria progresează și prin *„latura ei rea"* [2]. Un exemplu în acest sens îl constituie rolul religiei și bisericii în anumite perioade ale istoriei popoarelor, în definitivarea procesului de unificare etnică și statală (cazul arabilor, ca și al popoarelor europene care s-au creștinat etc.). Și evenimentele sau aspectele de mai tîrziu din istoria bisericii constituie probleme pentru judecata și mintea elevilor. Se știe, de pildă, că vinderea indulgențelor erau principalele surse de îmbogățire ale bisericii catolice și de exploatare a maselor și totuși sînt istorici care subliniază și latura bună a acestora prin folosirea fondurilor în opere

---

[1] J. J. Goblot, *op. cit.*, p. 78, nota 34.

[2] *Ibidem*, p. 86 și 121.

Scanned with OKEN Scanner

pioase sau utile din punct de vedere social-economic : spitale, diguri, poduri etc.

De asemenea, istoricul G. Blondel menționează latura pozitivă a diferitelor campanii de convertire la catolicism din cadrul Contrareformei, care au lăsat numeroase opere de caritate și învățământ [1]. Să nu uităm că la asemenea instituții de învățământ, finanțate de iezuiți, *colegiile* din Polonia, au învățat limba latină cronicarii moldoveni, ca apoi să susțină în operele lor latinitatea limbii și poporului, contribuind la trezirea conștiinței naționale.

Un alt concept, interpretat uneori greșit, este și acela al *maselor populare*. Acest concept de mase populare trebuie să fie raportat la condițiile istorice concrete și să aibă definit, din punct de vedere social, conținutul specific de clasă, pentru că, prezentat la modul general, face ca predarea să alunece într-o expunere sau dezbatere lozincardă, combătută de pedagogia și metodologia contemporană. Astfel, altul este conținutul social, al maselor populare pe timpul lui Ștefan cel Mare, altul în epoca pașoptistă, și, desigur, altul în perioada interbelică a României. De aceea, profesorul de istorie trebuie să precizeze concret pentru fiecare moment din lupta de eliberare socială sau de apărare, ce pături și clase sociale au contribuit în mod deosebit la reușita victoriei.

Și conceptul de *clase sociale fundamentale*, proprii fiecărei orînduiri, bazate pe forțe sociale antagoniste, trebuie reevaluat, pentru că, așa cum atrage atenția J. J. Goblot, clasicii marxismului, studiind societatea burgheză, contemporană lor, au definit cele două *clase sociale fundamentale* (burghezia și proletariatul) numai pentru această orînduire. După această definiție s-a căutat și pentru celelalte orînduiri sociale anterioare : orînduirea sclavagistă și orînduirea feudală, să se distingă cele două clase sociale fundamentale dar, se știe că în cadrul acestor două orînduiri relațiile de clasă au fost foarte complexe, fiind greu de a se fixa totuși cele două clase sociale fundamentale [2]. De aceea, nu este indicat să se aplice o schemă a unei societăți dintr-o orînduire socială la altă orînduire socială anterioară sau posterioară celei studiate.

Un alt concept care trebuie restructurat și just aplicat, ținînd seama de condițiile istorice concrete, este cel referitor la *rolul factorului intern*. În general, în explicarea cauzală a fenomenelor istorice se pornește de la factorul intern. Dar de foarte multe ori

---

[1] G. Blondel, *Furioșii domnului*, București, Editura politică, 1976, p. 81, 251.

[2] J. J. Goblot, *op. cit.*, p. 109—101.

Scanned with OKEN Scanner

se pleacă în analiza unui fenomen istoric tot de la factorul intern, deși în cazul respectiv hotărîtor este factorul extern. Așa, de pildă, în istoria universală antică, prăbușirea orînduirii sclavagiste și căderea Romei (476) se datorește, în principal, migrației popoarelor „barbare" și mai puțin răscoalelor sclavilor, care, în condițiile de atunci, nu mai reprezentau progresul.

De asemenea, din primul capitol al lucrării am văzut că unele concepte sînt deja depășite, și nu trebuie să se mai opereze cu ele, cum sînt : răscoala sau mișcarea revoluționară din 1821, „cucerirea" Transilvaniei din 1599, de către Mihai Viteazul, revoluție populară etc. Alte concepte și-au îmbunătățit conținutul, cum sînt : transformarea socialistă a agriculturii, care este apreciată ca o *revoluție agrară*, industrializarea socialistă, care nu trebuie să fie rezumată numai la industria grea etc. De aici se poate trage concluzia că explicarea fenomenelor istorice în lumina metodologiei marxiste să nu se facă mecanic și dogmatic, sau după scheme dinainte stabilite ci în mod just, ținînd seama de toți factorii care condiționează producerea unui fenomen și care sînt într-o interdependență dialectică.

Un alt aspect al predării istoriei în lumina sarcinilor ideologice și politice este și aplicarea ideii fundamentale a *legăturii școlii cu viața, cu practica socială*. Astăzi, mai mult ca oricînd, se impune a face din istorie o știință a prezentului, nu numai a trecutului, o știință care să te facă să înțelegi nu numai legitatea fenomenelor apuse, dar chiar și a celor prezente și viitoare.

În *Mesajul* adresat celui de-al XIV-lea Congres de studii bizantine, *tovarășul Nicolae Ceaușescu* spunea : *„Cercetarea istorică, departe de a constitui o investigare cu caracter documentar a trecutului, este în bună măsură* — așa cum arată viața — *și o știință a prezentului. Istoria oferă concluzii și învățăminte despre marile procese ale dezvoltării societății (...), este chemată să sprijine, prin concluziile sale, perfecționarea organizării societății de azi, relațiile dintre state și națiuni, conlucrarea pașnică dintre toate popoarele lumii"* [1].

Explicarea științifică a unui fenomen istoric contemporan prin raportarea lui la trecut și confruntarea faptelor trecute cu cele prezente, prin aplicarea procedeului metodologic al istoriei com-

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Mesaj adresat participanților la cel de-al XIV-lea Congres internațional de studii bizantine*, în : „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate", vol. 6, București, Editura Politică, 1972, p. 424.

Scanned with OKEN Scanner

parative, are o înaltă eficacitate în predare, și sporite valențe educative [1].

În problema legării trecutului de prezent s-a uitat o valoroasă teză leninistă, care ne ajută să interpretăm just fenomenele istorice. Arătînd că cea mai sigură și justă metodă a științelor sociale este să nu te pierzi în mulțimea amănuntelor și diversității părerilor istoricilor și să nu uiți conexiunea istorică fundamentală, V. I. Lenin precizează că trebuie să privești *„fiecare problemă din punctul de vedere al modului în care a apărut în istorie un fenomen dat, al etapelor principale pe care le-a parcurs în dezvoltarea lui acest fenomen și să vezi, privind prin prisma acestei dezvoltări, ce a devenit acest fenomen în prezent“* [2].

Fundamentînd rolul important al investigației trecutului pentru înțelegerea prezentului și definirea viitorului, Lucrețiu Pătrășcanu scria că : *„viitorul nu poate să constituie un salt în necunoscut, ci se desprinde și se încheagă, în același timp, din elementele și materialul pe care îl oferă tocmai trecutul“* [3]. Această concepție a partidului nostru, privind rolul și locul istoriei în societate [4], implîntată adînc în realitățile concrete ale construcției socialiste, își găsește antecedente în ceea ce spunea, încă din secolul al XVIII-lea învățatul stolnic, Constantin Cantacuzino, că istoria trebuie s-o folosim *„pentru ca să putem și traiul vieții noastre a întocmi“*. Iar, marele nostru istoric, Nicolae Iorga, încă acum cinci decenii, în lecția de deschidere a cursului de istorie universală, intitulată *„Noi direcții în istorie“*, spunea : *„Să scriem istoria și să predăm ceea ce trebuie, lucrurile de care societatea are nevoie* și în sensul în care societatea îl pretinde ca să ne audă și să ne asculte (...) *Să pornim de la societatea contemporană și să revenim la dînsa“* [5], ne îndeamnă foarte sugestiv N. Iorga.

---

[1] V. și L. Roman, *Cîteva orientări ale funcționalității cabinetelor de istorie*, în : „Tehnologia predării în laboratoare, cabinete și ateliere școlare“, București, 1973, p. 136—137 ; cf. P. Popescu, *Opoziția prezent-trecut, în predarea istoriei*, în : S.A.I.“, XX (1972), p. 81—86.

[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 29, București, 1956, p. 457.

[3] L. Pătrășcanu, *Un veac de frămîntări sociale, 1821—1921*, București, Ed. șt., 1967, p. 7.

[4] V. și M. Badea, *Istoria și practica socială*, în : „Anale de istorie“, XX (1974), nr. 1, p. 65—76.

[5] N. Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, ed. III, București, 1944, p. 142.

Scanned with OKEN Scanner

Fără a cădea în exagerata teză a pragmatismului [1], lecțiile de istorie trebuie neapărat legate de prezent, de actualitate, de lămurit unele probleme ale prezentului prin trecut, pentru ca elevii să-și dea seama că istoria și studiul ei le folosește, și-i ajută să înțeleagă, în mod independent, anumite aspecte ale vieții sociale contemporane. Rămînînd cu studiul istoriei numai la fenomenele trecute, elevii au impresia că istoria este o simplă narare, căreia îi pot face față, la predare și verificare, numai cu memoria, de care și așa dau dovadă că o posedă într-un grad destul de dezvoltat.

Istoria, în comparație cu științele naturii sau chiar cu limbile străine, care-i ajută în viața de toate zilele, nu este privită de elevi ca fiind prea folositoare, deoarece profesorii, în predare, alunecînd fără să vrea pe linia concepției-idealist-pozitivistă despre lume și societate, se afundă prea mult în trecut, fără a lega acest trecut de prezent și viitor. Dacă, de pildă, la lecțiile de istorie veche sau medie, privind Orientul apropiat, profesorul de istorie s-ar referi și la situația prezentă, la conflictul arabo-israelian și la situația populației palestiniene și ar explica fenomenele, în confruntarea prezent-trecut, lecțiile respective ar căpăta un plus de informație și de explicare științifică, făcîndu-se legătura dialectică dintre trecut și prezent.

În încercarea experimentală de a realiza în practică noile orientări metodologice, am pus în finalul lecției deschise pe care am ținut-o cu elevii de la liceul „Mihai Viteazul", anul trei, cu titlul „Războiul civil din S.U.A.", următoarea întrebare, legată de contemporaneitate : ce valoare practică are pentru noi studierea războiului civil de secesiune din S.U.A. (Vezi anexa, cap. 6.)

Întrucît elevii nu erau obișnuiți cu această modalitate a lecției, le-am adăugat o întrebare ajutătoare : s-au mai produs asemenea secesiuni în viața unor popoare și ce prejudicii au adus ? Elevii, dirijați de profesor, au dat răspunsuri foarte bune în legătură cu secesiunea din Congo (Kinshasa), cu cea tragică din Nigeria (Biafra), rămînînd cu convingerea că un eveniment de istorie modernă, petrecut cu mai bine de 100 de ani, ajută la înțelegerea unor fenomene de istorie contemporană.

De asemenea, elevilor de anul IV, de la aceeași școală, cărora li s-a predat „Unirea Moldovei cu Țara Românească", li s-a pus, în final, următoarea întrebare : Ce rezonanță și valoare practică

---

[1] Evoluat și dezvoltat în concepția actuală din istoriografia americană a *prezenteismului.* (P. Nichițelea, *Prezenteismul în gîndirea istorică,* în : „Revista de istorie", 3/1976, p. 413—429).

Scanned with OKEN Scanner

are actul Unirii în contemporaneitate, atît pe plan național, cît și în politica internaționalistă a partidului și statului nostru ?

Elevii au dat răspunsuri juste, în sensul că din lupta dusă de veacuri a poporului român pentru unire izvorăște înțelegerea și solidaritatea poporului nostru cu popoarele care luptă pentru formarea de state naționale unitare.

Asemenea modalități de a se lega trecutul de prezent, de a porni de la o situație contemporană în studierea unor fenomene trecute se manifestă și în pedagogia și metodologia istorică nemarxistă. „*Segregația care ucide vitalitatea istoriei* — scrie pedagogul american John Dewey — *este ruperea ei de modurile și preocupările vieții sociale actuale*". El, ca și N. Iorga, precizează că „*adevăratul punct de plecare al istoriei este întotdeauna o situație actuală oarecare cu problemele sale*" [1].

Deschiderea spre viața contemporană, spre mediul social-politic actual, oferă elevului posibilitatea de a avea explicări personale, și originale dar, mai ales creează primele tendințe de reflecție. „Observarea stării actuale — spune pedagogul francez Paul Marechal — este cea mai bună introducere în istorie" [2].

De asemenea, cu fața spre prezent, este „somată" istoria să-și arate virtuțile ei, spre a fi folosite în actualitate, scrie răspicat cunoscutul francez Fernard Braudel [3].

Predarea științifică a fenomenelor istorice, studierea detaliată a lor, reclamă din partea profesorilor o pregătire polivalentă, stăpînirea unor cunoștințe solide de specialitate, economie politică, sociologie, politologie, precum și o însușire continuă și în mod creator a marxism-leninismului, pentru că datele și faptele, prezentate neted și fără judecăți de valoare, fără explicare cauzală și analiză profundă, nu mai satisfac cerințele de cunoaștere și acțiune practică[4].

---

[1] J. Dewey, *Democrație și educație*, București, E.D.P., 1972, p. 186 ; v. și G. D. Iscru, *Despre valoarea istoriei ca știință*, în : „Forum", XV (1973), nr. 8, p. 39—42.

[2] Paul Marechal, *L'ouverture à la vie contemporaine*, în : „L'histoire en question", Paris, 1969, p. 181.

[3] F. Braudel, *L'histoire face au présent*, în : „Ecrits sur l'histoire", Paris, 1969, p. 301—302 ; v. în acest sens și C. Blondel, *op. cit.*, p. 30, 34, 232, unde o situație trecută din istoria universală este legată de prezent (de exemplu : asasinarea lui Henric al IV-lea, ca urmare a unui complot, asemănătoare cu cea a președintelui S.U.A., John Kennedy, luptele religioase din Anglia din sec. al XVI-lea cu cele din Irlanda de Nord de astăzi etc.).

[4] V. în acest sens și Gh. I. Ioniță, *Istoria în actuala etapă de dezvoltare socialistă a României*, în : „Studii", t. 25 (1972), nr. 6, p. 1142.

În abordarea problematicii privind reconsiderarea unor concepte istorice nu s-a făcut distincție între istoria ca obiect de predare și istoria ca obiect de cercetare, deoarece în *practică* nu trebuie să existe o asemenea delimitare. În acest sens, noi pornim de la considerentul că, așa cum în tehnică inovația se urmărește pînă la intrarea în producție, în economie, tot așa și noutățile științifice și metodologice trebuie să intre în circuitul de cunoaștere al elevilor prin diversele canale și, în primul rînd, prin predarea-învățarea în școală, în felul acesta realizîndu-se triada : *cercetare, învățămînt, producție,* comandă socială a epocii noastre.

Scanned with OKEN Scanner

VI

METODE ŞI TEHNICI DE PREDARE-ÎNVĂŢARE A ISTORIEI

O altă direcţie şi poate cea mai însemnată privind reînnoirea învăţămîntului istoric se referă la *modernizarea metodelor de predare-învăţare* [1]. Precizăm că folosim mai mult acest concept, de *predare-învăţare*, deoarece prin intermediul acestor metode este ajutat mai mult elevul să se deprindă *cum să înveţe*, cum trebuie să dobîndească cunoştinţele istorice şi să cucerească realizările ştiinţifice [2].

În tratarea acestei probleme, de asemenea, mai este nevoie şi de o a doua precizare, şi anume că nu este în intenţia noastră de a face un proces metodelor zise „clasice", în opoziţie cu metodele moderne, întrucît, aşa cum s-a arătat într-un capitol anterior nu există o contradicţie între metodele clasice şi cele moderne. Ba mai mult, sînt pedagogi şi metodicieni care apreciază că unele aspecte ale modernizării învăţării nu reprezintă altceva decît revitalizarea vechilor metode ale şcolii active [3]. Revitalizarea vechilor metode ale şcolii active se face însă la un nivel superior, în noile condiţii ale revoluţiei tehnico-ştiinţifice şi părăsindu-se latura pragmatică a acestora, care a fost combătută de pedagogia marxistă.

---

[1] Pentru documentare teoretică, generală, a se vedea recenta lucrare ; I. Cerghit, *Metode de învăţămînt*, E.D.P., Bucureşti, 1976, în special partea a II-a, p. 71—188.

[2] V. şi capitolul „A învăţa să înveţi" din lucrarea lui M. Herivan, *Educaţia la timpul viitor*, Editura Albatros, Bucureşti, 1976, p. 192—194 ; cf. M.E.I. Biblioteca centrală pedagogică *Predarea istoriei*, vol. 4, Bucureşti, 1976, p. 185—204.

[3] A se vedea în acest sens şi L. Ghivirigă, *Creşterea ponderii metodelor active în procesul de predare-învăţare*, în : „Revista de pedagogie", 9/1973, p. 19—27. Vezi şi N. Oprescu, *Didactica, curs.* Bucureşti, 1977, p. 156.

Scanned with OKEN Scanner

În prezentul capitol nu ne vom ocupa de metodele clasice-tradiționale, ca : *povestirea-expunerea, descrierea-prelegerea, conversația* [1], *explicația* [2], *demonstrația, fixarea,* parțială sau finală etc., care sînt bine cunoscute și, oarecum, corect mînuite de cadrele noastre didactice, ci ne vom referi, mai ales, la unele strategii didactice, care sînt folosite în activitatea profesorilor de istorie, deși mai mult în teorie decît în practică. Acestea sînt : *problematizarea, învățarea prin „descoperire", modelarea, algoritmizarea.* Folosirea cu mai multă îndrăzneală și măiestrie pedagogică a acestor strategii didactice răspunde și noilor direcționări programatice, cuprinse în *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România,* care recomandă diminuarea ponderii activităților expozitive și promovarea metodelor moderne, active, care să stimuleze gîndirea elevilor, munca independentă și deprinderea de a învăța sistematic [3].

★

A. *Problematizarea* este strategia didactică prin care dezvoltăm gîndirea și educăm creativitatea elevilor. Problematizăm conținutul lecției de istorie cînd conducem pe elevi să dobîndească, prin rezolvarea de probleme, noi cunoștințe, la însușirea cărora a fost solicitată, prin participare activă, gîndirea lor [4].

În contextul problematizării, ca strategie didactică, trebuie însă să facem distincția clară între conceptul de *problemă,* așa cum este cunoscut în mod obișnuit, și conceptul de *„situație-problemă"* care, așa după cum vom vedea, trebuie să aibă în conținut elemente conflictuale, contradictorii. În predarea istoriei, de pildă : *Problema*

---

[1] A se vedea și G. Gostini, *op. cit.,* p. 1—47.

[2] V. și A. Iordănescu, *Explicația la lecția de istorie,* în : „S.A.I.", XVIII, 1973, p. 48—58.

[3] V. și P. Niculescu-Mizil, *Problemele actuale ale dezvoltării și perfecționării învățămîntului,* în : „Era socialistă", 16/1973, p. 19.

[4] I. Diaconescu, *Problematizarea în predarea istoriei,* în : „S.A.I.", XXIII (1973), p. 59—66 (aici se găsește și bibliografia temei, pînă în 1973) ; cf. G. T. Ionescu, *Folosirea problematizării în predarea istoriei,* în : „Însemnări pedagogice", Tîrgoviște, 1973, p. 119—123 ; cf. T. Mucică și M. Perovici, *Cabinetul de istorie,* București, Editura didactică și pedagogică, 1976, p. 99—102. Tratarea teoretică a problematizării este corectă, dar exemplele, cu unele excepții, nu sînt reușite, deoarece unele nu conțin elementele conflictuale, iar la altele răspunsul este ușor previzibil. Același lucru se poate spune și despre învățarea prin descoperire, p. 102—105.

Scanned with OKEN Scanner

sau chestiunea orientală, Problema continuității elementului autohton daco-roman. Lupta de eliberare socială în evul mediu românesc etc. reprezintă o formă de *sistematizare modernă* a conținutului de idei, pe *probleme,* dar nu sînt situații-problemă cu elemente conflictuale. În acest caz, fie că se indică elevilor rezultatul și li se cere acestora să afle mijloacele, argumentele prin care ar putea să-l atingă, fie că li se prezintă datele, faptele, și apoi li se cere să afle rezultatul, care, după cum se vede, este determinat dinainte cu probabilitate maximă [1].

Dialogul viu și permanent care se desfășoară între profesor și elev, pe baza *conversației euristice,* și care *din date cunoscute duce la rezolvarea unor probleme care apar,* reprezintă un învățămînt problematizat. Adăugînd problematizării conversația euristică, a cărei etimologie înseamnă *descoperire* (euriskein = a afla, a găsi, a descoperi), apropiem problematizarea de ceea ce numim învățare prin descoperire, astfel că sferele celor două concepte se suprapun, între aceste două strategii didactice fiind raporturi de conexiune, de legături dialectice [2]. Dealtfel, pledînd pentru un învățămînt problematizat de *tip divergent,* care presupune numeroase tatonări în diferite direcții și formulare de ipoteze ce solicită factorii cognitivi ai creativității, și nu numai găsirea unei singure soluții, ca în cazul învățămîntului problematizat convergent, Marian Bejat afirmă că verificarea, logic sau experimental, a ipotezelor și căutărilor duce „la *descoperirea soluției, necunoscută elevilor, dar cunoscută în știință*" [3].

De asemenea, enunțînd ideea necesității dirijării, de către profesor, a *învățării prin descoperire,* Ion Mînzat afirmă că fiecare lecție trebuie să capete forma „*unei succesiuni de probleme* (s.n.) *și că predarea trebuie să se axeze pe construirea problematică a sistemului de cunoștințe*" [4].

În cadrul învățămîntului problematizat, așa cum s-a subliniat anterior, trebuie să distingem ceea ce numim o adevărată *situație-*

---

[1] V. și I. Cerghit, *op. cit.,* p. 104.

[2] V. și V. Popa, *Elemente de problematizare în lecțiile de istorie,* în: „Revista de pedagogie", XXIII (1974), nr. 10, p. 16; cf. M. Herivan, *op. cit.,* p. 198—201, care consideră problematizarea ca „simularea unei confruntări cu viața".

[3] Marian Bejan, *Către un învățămînt problematizat de tip divergent,* în „Teorie și practică în cercetarea procesului învățării". Dezbatere la Academia de științe sociale și politice — secția de psihologie, pedagogie, București, 1973, p. 45.

[4] Ion Mînzat, *Învățarea prin descoperire dirijată, ibidem,* p. 24.

Scanned with OKEN Scanner

problemă. Prin situație-problemă se înțelege o situație conflictuală între informația existentă din cunoștința elevului și noua informație în fața căreia el se oprește și intră în dificultate de rezolvare [1].

Situațiile-problemă sau întrebările-problemă care se adresează gîndirii elevilor, avînd un grad de dificultate, ca și în matematică, mai sînt denumite și *întrebări cu dificultate*. Ele se deosebesc de cele ce în mod obișnuit le folosesc profesorii, și anume de *întrebările informaționale*, care au rolul de a verifica cunoștințele căpătate pe calea memoriei.

Sînt cunoscute, de asemenea, situațiile-probleme de istorie create și, în parte experimentate, de către Folde Werner [2], M. Drăguleț [3], sau N. Roșuț [4] și pe care le considerăm reușite.

În cele ce urmează, încercăm să adăugăm cîteva exemple de situații-probleme reținute și experimentate cu ocazia unor asistențe efectuate în munca la catedră. În anexele capitolului respectiv se vor adăuga noi exemple, cu indicațiile metodice respective [5].

În predarea temei „Revoluția burgheză din Anglia" în cursul liceal sau la clasa a VII-a, se poate crea o situație-problemă în felul următor : se explică elevilor că după prima înfrîngere a monarhiei, în cadrul reformelor burgheze, Cromwell desființează Camera lorzilor, considerată ca o instituție reacționară, ca apoi același Cromwell să se proclame *lord* protector. În acțiunea de conștientizare a elevilor s-a creat deja o situație contradictorie, astfel că se poate pune următoarea problemă : cum vă explicați că în prima parte a revoluției Cromwell a avut o anumită poziție față de Camera lorzilor, iar, după aceea, definitiv victorios, să primească

---

[1] V. și B. Grigoriu și O. Șafran, *Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, p. 79. De reținut că, autorii respectivi consideră problematizarea ca „axa principală, coloana vertebrală" a tuturor strategiilor didactice atrăgînd atenția că semnificația acesteia nu este suficient de conturată în concepția pedagogilor și metodicienilor.

[2] Folde Werner, *Rolul și importanța problematizării*, rezumat în „Predarea istoriei și geografiei", vol. 1, B.C.P., p. 7—13.

[3] M. Drăguleț, *Procedee de activizare a elevilor*, (discipline umaniste), Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 55—98 și anexele cu planificările la istorie.

[4] N. Roșuț, *Coordonatele esențiale ale modernizării lecției de istorie*, în „Revista de pedagogie", 7/1972, p. 69—71.

[5] A se vedea și Florea Stănculescu, *Realizarea practică a noilor orientări metodologice în predarea istoriei*, în : „S.A.I.", XXVII—XXVIII, (1974), p. 122—138 ; idem, *Tehnica desfășurării lecțiilor de istorie pe bază de problematizare și „descoperire"*, în : „Școala Argeșului", Pitești, 1976, p. 27—33. În ambele studii, pe lîngă că se furnizează încă multe alte exemple de probleme, dar se arată și tehnologia predării lor.

Scanned with OKEN Scanner

tocmai demnitatea pe care inițial o abjurase ? În situația creată, elevii trebuie să judece evoluția prin care trece burghezia de la o clasă revoluționară la o clasă care pactizează cu nobilimea, ajungînd la concluzia că revoluția burgheză are limite, *descoperire* pe care o realizează ei, și nu vine ca o precizare și subliniere din partea profesorului.

O situație-problemă se poate crea și la tema „Dezvoltarea S.U.A. la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea", și anume la capitolul „Mișcarea muncitorească". Se explică elevilor că, deși erau suficiente motive pentru organizarea luptei clasei muncitoare, mișcarea muncitorească era frînată de cele două particularități cunoscute : compoziția etnică diferită și rezervele de pămînt libere din vest, care ar fi putut duce la înăbușirea și părăsirea luptei de clasă. Și totuși, în finalul capitolului, elevii iau cunoștință de puternica grevă de la 1 mai 1886, în urma căreia muncitorimea americană a obținut ziua de lucru de 8 ore, iar muncitorimea din toată lumea a luat-o drept un exemplu de luptă. În acest moment, după părerea noastră, se creează o situație contradictorie, în sensul că elevii cunoscînd particularitățile mișcării muncitorești din S.U.A. s-ar fi așteptat ca ea să scadă treptat și să nu dea dovadă de o ridicare revoluționară atît de puternică și cu importante semnificații. De aceea se poate crea situația-problemă, în urma unor discuții cu elevii, pornind de la următoarea întrebare : cum se explică că, deși mișcarea muncitorească din S.U.A. era frînată de cele două trăsături particulare și care o situau, pe un plan inferior, față de cea din Europa, reușește prin lupta revoluționară să obțină ziua de 8 ore, iar jertfa ei să fie luată drept motiv al solidarității internaționale ? Pentru rezolvarea acestei situații-problemă, elevii, făcînd apel și la cunoștințele dobîndite la cursul de economie politică — deci corelare interdisciplinară, ca o altă față a modernizării — vor trebui să se gîndească că muncitorimea americană era legată de cele mai perfecționate mașini (S.U.A. se găsea acum pe primul loc în producția industrială), era aglomerată în mari unități de producție la care se adăuga și influența Internaționalei I, cu ultimul sediu în S.U.A., chiar dacă se autodizolvase în 1876.

Considerăm că pentru cursul de istorie modernă și contemporană, unele situații-probleme sau întrebările-probleme, inserate în finalul fiecărei lecții din manualul de *Istorie modernă și contemporană*, pentru clasa a VII-a, sînt destul de bine construite și întocmite, numai că profesorii de istorie, la clasă, furați de expunerea și explicarea conținutului de idei al lecției curente, nu încearcă să rezolve cu elevii aceste probleme și întrebări, lăsîndu-le pe seama lor, care nu le înțeleg importanța metodologică.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru istoria evului mediu, la clasa a VI-a, în afară de întrebările formulate de autorii manualului, se pot utiliza : „Lecțiile și problemele instructive referitoare la istoria evului mediu", ale pedagogului sovietic I. Lerner [1]. Multe din acestea pot fi rezolvate în clasă, la lecția respectivă, iar altele pot fi date ca temă pentru acasă, ajutînd în mod deosebit la stimularea gîndirii elevilor, precum și la dezvoltarea spiritului de investigare științifică.

Tot la istoria universală medievală pentru clasa a VI-a, la tema „Arabii" se poate crea o situație-problemă foarte reușită și, în același timp, se pot ancora evenimentele în contemporaneitate. Astfel, studiindu-se cu elevii originile și cauzele social-economice ale apariției islamismului și apreciindu-se că după victoria lui Mahomed religia a avut un rol destul de mare în unificarea triburilor arabe și a formării statului, în procesul cognitiv al elevilor apare deja o contradicție. Ei știu, din studierea istoriei universale antice, că religia a apărut din cauza ignoranței oamenilor și s-a răspîndit pentru că a folosit claselor și păturilor conducătoare ca un suport ideologic în exploatarea maselor (Engels a afirmat că religia este un opiu pentru popoare). Elevilor li se poate da pentru rezolvare următoarea situație-problemă : este cunoscut faptul că formarea statului reprezintă un fenomen progresist. Cum vă explicați că religia, cu toate aspectele ei negative, contribuie la formarea statului arab ? Încercînd să rezolve problema, elevii trebuie să-și revizuiască vechile cunoștințe despre stat și religie, ajungînd la „descoperirea" că religia a sprijinit formarea statului arab. În același timp, elevii reușesc să întrevadă și limitele statului bazat pe clase antagoniste, care se sprijină pe religie. Din prezentarea fazelor de expansiune arabă, elevii își pot da seama că această extindere s-a produs și asupra unor teritorii locuite de popoare cu altă religie, în speță cea creștină, în felul acesta, înțelegînd și una din nenumăratele cauze care au dus la conflictul din Liban (lupta dintre tabăra arabă creștină și tabăra arabă musulmană).

De asemenea, tot la istoria universală medie, la tema „Absolutismul spaniol", o interesantă situație-problemă care a dus, în rezolvarea ei, și la „descoperirea" unor aspecte noi, a fost creată de către prof. G. D. din jud. Argeș. După ce a dezbătut cu elevii întinderea și bogăția regalității spaniole, în secolul al XVI-lea, folosind și *modelarea* grafică (o diagramă a veniturilor), a pus următoarea problemă : de ce un stat așa de puternic și bogat dădea semne de decădere ? La care, elevii au răspuns că monarhia spaniolă

---

[1] *Predarea istoriei*, vol. 2, colecția „Modernizarea învățămîntului — XIV", I.C.P.P.D. — B.C.P., 1973, p. 98—112.

Scanned with OKEN Scanner

se sprijinea pe nobilime și nu pe orășenime, pe armată, care înghițea foarte multe sume de bani, precum și pe Inchiziție. La aceeași lecție, care înglobează și revoluția din Țările de Jos, s-a pus și altă întrebare-problemă : cum vă explicați că nobilimea și burghezia din provinciile sudice lupta la început împotriva absolutismului spaniol, ca apoi să trădeze revoluția ? Cum poate fi caracterizată o asemenea revoluție burgheză ?

Pentru istoria patriei, pe lîngă situațiile-problemă date de N. Roșuț, I. Diaconescu și Gh. T. Ionescu (în lucrările citate la notele bibliografice), ne permitem să mai adăugăm cîteva, puse în dezbatere elevilor. Astfel, la lecția „România în timpul domniei lui Cuza-vodă" se poate crea o situație-problemă : cu toate aspectele pozitive ale domniei luminoase a lui Cuza, abdicarea acestuia în 1866 și aducerea unui prinț străin a fost o necesitate obiectivă politică. Explicați acest lucru [1]. (R : tendința României de a ieși din regimul politic al Convenției de la Paris (1858) și dorința de a cointeresa o putere europeană în menținerea Unirii și cîștigării independenței).

De asemenea, o situație-problemă similară se poate crea și pentru momentul 1883, anul aderării României la Tripla alianță : în ciuda faptului că intrarea României în Tripla alianță închidea drumul aspirațiilor naționale, această acțiune a reprezentat o poziție necesară și obiectivă. Explicați de ce ? (R : ieșirea României din izolarea creată de după 1878 ; teama de politica expansionistă a Rusiei țariste etc.).

La tema „România în perioada crizei economice, 1929—1933, cînd se prezintă politica economică a „porților deschise", promovată de partidul național-țărănesc, se poate crea o situație-problemă în sensul că se cere elevilor să explice de ce nici această politică, dar nici cea liberală, bazată pe principiul *„prin noi înșine"* — nu erau juste și nu aveau laturi pozitive în perioada aceasta. Combătîndu-se aspru politica național-țărăniștilor care permitea pătrunderea capitalului străin, elevii ar rămîne cu convingerea că politica liberalilor ar fi fost mai bună, pentru că mergeau pe linia unei autarhii naționale, iar cînd li se spune că nici aceasta nu era justă, se creează o contradicție în cunoștințele lor, contradicție care

---

[1] Pentru evenimentele din februarie 1866 a se vedea N. Copoiu, *Atitudinea marilor puteri față de evenimentele de la București*, în : „Magazin istoric", 9/1976, p. 26—27 și mai ales Gr. Chiriță, *Preludiile și cauzele detronării lui Cuza-Vodă*, în : „Revista de istorie", 3/1976, p. 347—371; v. și recentul articol al lui N. Copoiu, *Rosturile unui prinț străin*, în : „Magazin istoric", 4/1978, p. 25—28.

Scanned with OKEN Scanner

se cere să fie rezolvată. Analizînd situaţia economică şi socială din ţară, precum şi necesitatea ca România să aibă legături cu comerţul mondial, elevii trebuie să explice că ambele politici economice erau dirijate, în principal, pentru interesele burgheziei şi moşierimii, şi nu pentru interesele şi venitul naţional al poporului, iar lipsa de contact cu comerţul mondial, politică promovată de liberali, ar fi făcut ca România să nu participe la diviziunea internaţională a muncii şi producţiei.

De asemenea, la lecţia „România în perioada creşterii pericolului fascist (1934—1938)", la capitolul „Viaţa economică", se subliniază procesul de concentrare şi centralizare a capitalurilor. Elevii ar fi înclinaţi să creadă că şi România se îndrepta spre faza de capitalism-monopolist, adică spre imperialism. Astfel, se poate crea situaţia-problemă : cum vă explicaţi că, deşi apar şi în România forme monopoliste, România nu este un stat imperialist ? De ce această situaţie contradictorie faţă de situaţia generală a ţărilor capitaliste ? Desigur, elevii, apelînd şi la cunoştinţele dobîndite la economia politică, vor răspunde că în economia României nu-şi făcuseră loc toate caracteristicile imperialismului, că România nu făcea export de capital şi că ea nu punea problema reîmpărţirii lumii, ba, din contra, ea era obiect de împărţire a marilor state imperialiste şi a sateliţilor acestora, statele revizioniste.

O altă modalitate de a se crea situaţii-probleme în predarea istoriei, şi care pun în dificultate pe elevi, sînt acelea care pornesc de la unele citate intrate deja în circuitul cunoştinţelor. Astfel, în predarea unor teme de istorie universală antică se pot folosi expresiile celebre : „Grecia cucerită prin fier a început victoria asupra Romei". „Latifundiile au pierdut Roma" etc.

În predarea istoriei patriei, cînd se va prezenta evoluţia ideii de unitate, se poate utiliza aprecierea lui N. Bălcescu, pe care elevii trebuie să o explice şi să o argumenteze : „Desele războaie între Moldova şi Ţara Românească n-avură altă pricină : luptîndu-se pentru *supremaţie*, aceste ţări *se luptau pentru unitate*".

De asemenea, tot la tema privind domnia lui Cuza, se poate da elevilor să justifice afirmaţia lui M. Kogălniceanu, în 1873, cu ocazia reînhumării osemintelor domnitorului la Ruginoasa, „Nu slăbiciunile lui, ci faptele lui mari l-au adus aici".

Fără îndoială că la multe lecţii de istoria patriei se pot crea situaţii-problemă, dar trebuie să se aibă în vedere că acestea răpesc destul de mult timp din oră, iar lecţiile de istoria patriei, în marea lor majoritate, se pretează la o expunere şi dezbatere cu încărcătura

Scanned with OKEN Scanner

emoţională care să asigure şi cultivarea sentimentului patriotismului şi al mîndriei naţionale [1].

Dealtfel, la Congresul educaţiei politice şi culturii socialiste s-au făcut recomandări în acest sens. *„Dezvoltînd recunoştinţa şi preţuirea faţă de strămoşi* — se spune în *Expunere* — *care, cu sacrificii şi jertfe uriaşe au apărat fiinţa naţională a poporului, au purtat steagul luptei pentru libertate şi neatîrnare, pentru dreptate naţională şi socială, trebuie să sădim în conştiinţa oamenilor sentimentul răspunderii faţă de moştenirea înaintaşilor, al hotărîrii de a duce mai departe, în noile condiţii istorice, făclia progresului şi civilizaţiei pe pămîntul României"* (p. 43).

În legătură cu problematizarea, mai este în discuţie următorul aspect : pot fi considerate situaţii-probleme şi cele care sînt formulate sub formă de alternativă şi care au, în conţinutul lor, întrebarea : ce s-ar fi întîmplat dacă... ? Mulţi profesori, pornind de la aprecierea leninistă că în istorie nu avem de-a face cu alternative ci cu situaţii întîmplate, în mod concret şi real, opiniază că nu trebuie să se opereze cu asemenea probleme. Unii pedagogi şi metodicieni susţin însă că se pot folosi şi asemenea situaţii-probleme, deoarece solicită pe elevi să judece fenomenele sub toate aspectele şi reprezintă o gimnastică a minţii, care-i formează pentru pregătirea viitoare, cînd trebuie să emită ipoteze şi soluţii diferite la anumite probleme. Dealtfel şi cunoscutul psiholog Jerome Bruner susţine *„că ar fi extrem de util pentru gîndirea elevului, dacă ar învăţa că există alternative între care poate alege"* [2]. Acest fel de învăţămînt problematizat se mai numeşte şi *învăţămînt problematizat de tip divergent*, spre deosebire de cel convergent, care dă numai o singură soluţie.

O situaţie-problemă de tip divergent se poate crea la lecţia de istoria patriei „Războiul pentru independenţa de stat a României". După ce se expun şi se dezbat cu elevii căile de cucerire a independenţei : a) cea *revoluţionară*, întrevăzută de N. Bălcescu (el spunea că după 1848 va mai fi o revoluţie de unitate naţională şi o alta de independenţă naţională) ; b) cea *diplomatică*, pentru care milita moşierimea şi o parte a burgheziei comerciale şi c) cea a *războiului*, susţinută de burghezia industrială şi masele populare, se pot pune elevilor următoarele întrebări : care era cea mai justă cale şi de ce ? Ce s-ar fi întîmplat dacă ar fi învins calea diplomatică sau cea revoluţionară ? După cum se vede, aceasta este

---

[1] V. şi răspunsul prof. Helge Larsen — Danemarca în Mircea Herivan, *Meridiane pedagogice*, E.D.P., Bucureşti, 1973, p. 116.

[2] J. Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, Ed. şt., Bucureşti, 1970, p. 85.

Scanned with OKEN Scanner

similară cu situația-problemă privind analiza tezelor Congresului al V-lea al P.C.R. [1], experimentată de N. Roșuț sub forma : ce s-ar fi întîmplat dacă se adopta teza de dreapta sau cea de stînga în aprecierea privind situația revoluționară în România ? Desigur că se mai pot crea situații-probleme de tip divergent referitoare și la curentele social-politice din timpul revoluției române de la 1848 sau la curentele ideologice din sînul partidului socialist în perioada 1918—1921, dar în prezenta lucrare s-au recomandat numai acelea care au fost deja experimentate.

O ultimă latură a acestei strategii didactice o constituie întrebarea : cine trebuie să formuleze și să creeze situația-problemă, profesorul sau elevul ? Fără îndoială că elevul ar trebui să-și pună problema și tot el să găsească răspunsuri, și nu profesorul, care le trece prin filtrul minții și judecății lui. Dealtminteri, este o carență generală a învățămîntului nostru că întreaga motivație a învățării pornește de la profesor, și nu de la elev [2], astfel că, și în cazul problematizării, motivația, la început, poate să vină de la profesor, dar pe măsură ce elevii sînt obișnuiți și formați trebuie să se ridice la nivelul de a formula și dezbate singuri problemele ce le întîlnesc în timpul desfășurării lecțiilor de istorie, bineînțeles și în acest caz, ca și la învățarea prin descoperire, să fie ajutați și dirijați de profesor.

Sesizînd această situație și combătînd, în același timp, învățămîntul tradițional, care solicita un minim de activitate din partea elevului, pedagogul Hans Aebli, afirmă, pe bună dreptate, că *„elevii acordă învățămîntului un interes direct proporțional cu gradul de activitate pe care le permite s-o desfășoare. Interesul lor este mai mare* — deci motivația învățării crește, adăugăm noi — *dacă pot să rezolve o problemă ei înșiși printr-o cercetare personală, decît dacă trebuie să asiste la demonstrarea soluționării ei“* [3].

De asemenea, legat de problematizare mai este și aspectul ambiguu al rezolvării problemei, în sensul că dacă „problema“ nu este grea prin dificultățile ei, scopul instructiv-educativ este atins prin participarea a cît mai mulți elevi, dar nu este totuși o problemă care să solicite efort de gîndire. Dacă, dimpotrivă, problema propusă de profesor este grea și nu se poate rezolva decît de către unii elevi, ceilalți nebeneficiind de efectul învățării prin descope-

---

[1] N. Roșuț, *op. cit.*, p. 69.

[2] V. și Fl. Stănculescu, *Integrarea noutăților științifice la lecțiile de istorie*, în : „S.A.I.“, XVII/1972, p. 67.

[3] H. Aebli, *Didactica pedagogică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973, p. 22 și 96.

Scanned with OKEN Scanner

rire, înseamnă că se selectează „numai subiecții capabili să învețe singuri", așa cum afirmă, în mod just, pedagogul american B. E. Skinner [1].

În finalul acestor considerații privind problematizarea se mai impun unele precizări. În primul rînd, trebuie înțeles că prin abordarea aspectelor acestei noi strategii didactice și prin indicarea cîtorva exemple nu înseamnă că se dau rețete imuabile, ferme și categorice, ci numai unele îndrumări și recomandări metodologice.

În al doilea rînd, trebuie reținut faptul că istoria, în principal, se predă pe *probleme*, pe *structuri*, și prin *folosirea documentului* sau a oricărui material didactic prin care se realizează învățarea prin descoperire, astfel că nu este absolut obligatoriu să se creeze la toate lecțiile situații-probleme, ci să se aibă în vedere că disciplina istoriei se pretează foarte mult la realizarea efectelor emoționale, care asigură cultivarea anumitor sentimente la elevi și în special a sentimentului de patriotism, așa cum s-a arătat și mai înainte [2].

★

B. *Învățarea prin descoperire* [3] — spre deosebire de învățarea tradițională, care dădea elevilor doar produsul cunoașterii umane, sub forma unor sisteme finite de informații, oferite de-a gata — pune, în primul rînd, în evidență *căile prin care se ajunge la însușirea și dobîndirea cunoștințelor.*

Învățarea prin descoperire suscită interes în rîndul cadrelor didactice, datorită faptului că înarmează pe elevi cu metodele, procedeele și tehnicile de investigare a realității. De aceea, ea are o deosebită valoare *formativă*, dezvoltînd capacitățile de cunoaștere a elevilor, pasiunea pentru știință, respectul pentru izvoare, scrupulozitatea științifică. Aceasta i-a determinat pe pedagogii și metodicienii englezi să procedeze la inițierea unor experimente, prin care să realizeze cu elevii predarea unor teme istorice, reconstituind întreg eșafodajul cercetării și elaborării unui studiu istoric, de la ipoteză pînă la rezolvare, pentru ca în felul acesta elevii să se obișnuiască cu argumentarea științifică și gîndirea istorică.

---

[1] B. E. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971, p. 108.

[2] A se vedea și recenta lucrare tradusă în l. română Wincenty Okon, *Învățămîntul problematizat în școala contemporană*, E.D.P. București, 1978. De reținut faptul că anumite teze ale autorului sînt confirmate și de lucrarea de față.

[3] Pentru partea teoretică generală a se vedea valoroasa lucrare a lui A. Găvănea, *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.

Scanned with OKEN Scanner

După cum se poate constata, acest mod de învățare nu constă într-o adevărată descoperire de către elev, descoperire care a fost făcută, în cazul istoriei, de către cercetători și oameni de știință și expusă în studii și monografii speciale, de unde apoi a intrat în sinteze și manuale, ci este vorba de o *redescoperire*, necunoscută elevilor, dar cunoscută în știință, și la care se pornește de la aceleași materiale documentare, dar cu investigații și mijloace proprii [1].

Învățarea prin „*descoperire*" se deosebește radical atît față de metoda clasică tradițională a învățării prin *expunere* sau *conversație*, bazate pe îndrumarea absolută a elevului de către profesor, dar și față de metoda cercetării personale a elevului, neîndrumat de profesor. „*Calea intermediară între aceste două extreme — este învățarea prin descoperire dirijată* (guided discovery learning), *care constă în îndrumarea de către profesor, sub forma unor sugestii sau indicații, a procesului de descoperire, efectuat de elev*" [2].

De asemenea, trebuie reținut faptul că în realizarea învățării prin descoperire, ajungîndu-se cu ajutorul gîndirii creatoare și a problematizării la găsirea unor soluții, principii, concepte, exemple etc., înseamnă că, așa cum s-a arătat mai înainte, între *descoperire și problematizare este o strînsă interacțiune*. Același lucru îl susține și cercetătorul științific, Ana Stoica, în urma celor patru ani de desfășurare a unui experiment, cînd afirmă că învățarea prin descoperire are o valoare pedagogică primordială, deoarece „*elevul este confruntat cu o situație-problemă, pentru a cărui soluționare nu cunoaște nici o metodă, dar o poate descoperi printr-un efort de aducere selectivă în cîmpul cunoștinței sale, a tuturor cunoștințelor ce i-ar putea fi utile*" [3].

În procesul dobîndirii cunoștințelor istorice distingem mai multe căi sau modalități : descoperirea pe *cale inductivă ;* descoperirea pe *cale deductivă ;* descoperirea *prin analogie*, care sînt valabile pentru toate disciplinele. În mod special, la istorie există și descoperirea pornind de la utilizarea *documentului istoric*, folosirea acesteia avînd tangențe cu cercetarea și critica științifică. Se știe că a preda istoria fără documente este similar cu a preda fizica și chimia fără experiențe și matematica fără demonstrații, „*Folosind asemenea procedee* — afirmă pedagogul F. Deléam — *cunoștințele noi*

---

[1] V. și capitolul respectiv la M. Herivan, *Educația la timpul viitor*, p. 215—217, care consemnează că descoperirea duce la „formarea și dezvoltarea spiritului de cercetare, de investigare a noilor situații".

[2] I. Mânzat, *op. cit.*, p. 18.

[3] A. Stoica, *Învățarea prin descoperire în grupe mici*, în : „Teoria și practica în cercetarea procesului învățării", p. 30.

Scanned with OKEN Scanner

apar ca rezultat al unei munci de cercetare, al unui efort de descoperire a adevărului istoric, prestat de elevi, și nu simple înregistrări ale datelor comunicate de profesor“ [1].

Descoperirea pe cale *inductivă*, folosită la clasele mici, în special, dar și la clasele cu elevi mari, presupune cunoașterea, analiza și interpretarea unor date și fapte, și ridicarea, pe această bază, la concluzii, la generalizări necunoscute înainte de elevi, dar descoperite de ei. Dealtminteri, învățarea prin descoperire este considerată, prin excelență, ca un procedeu cu caracter inductiv, deoarece permite elevului să ajungă la găsirea unor noi structuri într-un ansamblu, sau noi însușiri a unor fenomene, astfel că este întărit principiul axiomatic, care afirmă că *„orice știință începe prin a fi inductivă și se desăvîrșește devenind deductivă“* [2].

În general, această metodă este folosită de către profesorii de istorie, însă marea majoritate rămîn la etapa primară a științei, și anume la etapa *descriptivă*, la *nararea* faptelor, pe care le repetă, astfel încît elevii devin chiar robi ai expunerii și vocabularului profesorului, ajungîndu-se astfel la un învățămînt reproductiv, combătut și de vechea școală activă.

Descoperirea inductivă duce, așa cum s-a arătat, la generalizări, la formarea noțiunilor istorice [3], a conceptelor și categoriilor filozofice fără de care nu se poate progresa în procesul cunoașterii, fiind mereu valabil și actual aforismul cunoscut al filozofului Kant, care spunea că „faptele fără noțiuni sînt oarbe, iar noțiunile fără fapte sînt goale“.

Iată cîteva exemple de probleme în care se folosește *descoperirea inductivă*. Se abordează cu elevii atît la clasele mici cît și la cele mari, procesul descompunerii orînduirilor sociale bazate pe clase antagoniste, plecînd de la destrămarea orînduirii comunei primitive. Se arată astfel că datorită perfecționării uneltelor de producție apare plusprodusul, care este însușit ca *proprietate particulară* pe lîngă *proprietatea comună*, proprie orînduirii comunei primitive ; se menționează de asemenea la alte lecții că încă din

---

[1] F. Deléam, *L'exploatation d'un document historique*, rezumat în : „Predarea istoriei și geografiei“, I/1970, p. 25—29 ; cf. R. Léfranc, *Rolul primordial al documentului*, în : „Mijloace audio-vizuale în slujba învățămîntului“, București, 1966, p. 200—204 ; a se reține și afirmația celebrului istoric Fustel de Coulange : „pas de document, pas d'histoire“.

[2] V. și P. Botezatu, *Unificarea metodologiei*, în : „Cronica“, V (1970), nr. 30, p. 10.

[3] Vezi C. Dinu, Rea Silvia Bărbuleanu, *Însușirea sistemului de noțiuni la istorie*, clasele V—VII, cercetări experimentale, E.D.P., București, 1973.

Scanned with OKEN Scanner

timpul orînduirii sclavagiste apare colonatul și colonul „*precursorul șerbului medieval*“ (Engels), iar cînd se predă noțiunea de manufactură, în timpul orînduirii feudale, se arată că aceasta reprezintă un element de producție capitalistă prin atributele pe care le are. După dezbaterea acestor probleme, dirijată de profesor, elevul poate ajunge la „*descoperirea*“ *că germenii noii orînduiri sociale apar și se formează în sînul vechii orînduiri sociale,* conturîndu-și, în același timp, și mai bine conceptul sau noțiunea de orînduire socială și înțelegîndu-se și mai clar procesul de trecere de la o orînduire la alta, concluzii pe care trebuie să le elaboreze elevul, și nu profesorul, care de multe ori le prezintă prin optica și gîndirea sa.

De asemenea, predîndu-se lecțiile de cultură, fie cele din programa de istorie a patriei, fie cele din programa de istorie universală, și folosindu-se relațiile integrative între istorie și celelalte discipline se însușesc de către elevi, prin metoda „descoperirii“ inductive, categoriile filozofice baza și suprastructura și se poate stabili interacțiunea dintre ele. Iluminismul, ca importantă concepție social-politică a secolului al XVIII-lea, de pildă, nu poate fi înțeles fără a se face legătura cu apariția și dezvoltarea modului de producție capitalist și a formării burgheziei, cum dealtfel și începuturile scrisului în limba română nu pot fi înțelese decît în contextul ridicării și dezvoltării păturii orășenești, la care se adaugă și factorul extern : curentul general de reformare a bisericii [1].

Descoperirea pe cale *deductivă* se realizează pornindu-se de la adevărurile cele mai generale (categorii, noțiuni, legi) spre cele mai puțin generale, trecîndu-se treptat la fenomenele particulare. La istorie, cunoscîndu-se trăsăturile caracteristice ale unei orînduiri sociale, funcțiile statului, caracterul războaielor, tipurile de revoluții sociale, elevii pot foarte ușor să încadreze, independent, un anumit fenomen istoric, cunoscîndu-i aspectele particulare. De pildă, dacă ei știu caracteristicile generale ale unei revoluții burghezo-democratice, și anume participarea burgheziei ca forță conducătoare, a maselor producătoare, ca forțe motrice, iar între obiective propuse și unele revendicări ale maselor ei pot să încadreze dictatura iacobină din Franța, din perioada 1793—1794, în *tipul de revoluție burghezo-democratică.* (Au participat masele la victoria și instaurarea dictaturii ; s-a elaborat *constituția* din 1793, cea mai democratică ; s-au desființat toate servituțiile feudale și s-a făcut împroprietărirea țăranilor, s-a desființat sclavia din colonii

---

[1] V. și Fl. Stănculescu, *Contribuția lecțiilor de cultură în însușirea de către elevi a categoriilor filozofice : bază și suprastructură,* în : „Caiet metodic de istorie“, Insp. șc. municipiul București, 1971, p. 24—34.

Scanned with OKEN Scanner

etc.). După cum se vede, în procesul de învățămînt „descoperirea" pe cale deductivă se realizează în strînsă legătură cu „descoperirea" inductivă, în mod dialectic și pe un fond problematizat.

Descoperirea prin *analogie* [1], folosind comparația, are și ea o valență formativă excepțională, deoarece pe lîngă că formează pe elev ca un viitor om de știință, care trebuie să opereze cu analogii, comparații, dar are și o latură educativă. Cunoscutul istoric Henri Pirénne, teoreticianul metodei comparatiste, la Congresul istoricilor de la Bruxelles, din 1923, afirma că „prin această metodă, și numai prin ea, istoria poate deveni știință, eliberîndu-se de sub influența idolilor sentimentelor noastre", și numai datorită aplicării ei — continua el — „pot fi înlăturate și depășite prejudecățile rasei, naționalității și religiei" [2]. Dealtfel, dacă în trecut, atît în știință cît și în procesul de predare-învățare, s-au folosit, în principal, inducția și deducția, astăzi știința beneficiază din plin de folosirea *analogiei*. Pornind de la asemănarea unor elemente a două sau mai multe sisteme, procese istorice, elevul poate să emită *teze* noi și să formuleze ipoteze. De aceea, analogia reprezintă o bază foarte importantă a *învățării prin descoperire* și rezultatele ei pot duce la *modelare*, ceea ce înseamnă că toate strategiile didactice sînt interdependente. Nu stăruim asupra „descoperirii" prin analogie, deoarece considerăm că marea majoritate a profesorilor de istorie operează cu această metodă, atît la predarea noilor cunoștințe, dar mai ales la lecțiile de recapitulare parțială sau finală. De exemplu : *obștea sătească, formele de conducere politică, răscoalele și revoluțiile, procesul de centralizare statală* etc.).

Cea mai eficientă învățare prin „descoperire" la istorie, așa cum s-a afirmat și într-un studiu special [3], presupune, mai înainte de toate, utilizarea documentului istoric. Arătînd că, în general, învățarea prin descoperire se poate folosi cu mai bune rezultate la științele exacte, unde unele adevăruri noi se deduc din altele cunoscute de elevi, H. Aebli afirmă, în mod just, că la istorie „*expunerea*

---

[1] Pentru partea teoeretică a învățării prin descoperire, a se mai vedea și : *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*, editat de „Revista de pedagogie", București, 1971, p. 26.

[2] Alex Boldur, *Știința istorică română în ultimii 25 de ani*, Iași, 1946, p. 91 ; v. și Rea-Silvia Bărbuleanu, *Comparația în predarea istoriei antice*, în : „Revista de pedagogie", p. 130—137, unde sînt date și exemple.

[3] V. Bota, *Probleme ale învățării istoriei prin „descoperire"* în : „Predarea științelor sociale în școală", supliment la „Revista de pedagogie", mai 1971, p. 76—81.

Scanned with OKEN Scanner

profesorului, ca și lectura și studiul aprofundat al textelor originale au un rol mai însemnat" [1].

Un exemplu clasic în „descoperirea" unor fenomene și fapte noi îl furnizează lectura cu elevii a diplomei Cavalerilor Ioaniți, din 1247, în predarea temei : „Formarea statului feudal, Țara Românească", la clasa a VIII-a. Citind textul aproape integral al diplomei și nu fragmentat, elevii pot „descoperi" că erau cinci formații politice, adică pe lîngă cele patru cunoscute și prezentate în manuale, ale lui *Litovoi, Seneslau, Ioan* și *Farcaș*, se adaugă și *țara Severinului*. De asemenea, se constată și gradul de dependență, în sensul că Ioaniților li se conceda jumătate din veniturile celor trei din urmă, iar pămînturile voievozilor Litovoi și Seneslau erau lăsate *„românilor, așa cum le-au stăpînit și pînă acum"* [2].

În afară de elementele de ordin *economic* (mori, semănături, fînețe, pășuni, pescării), *social* (mai marii pămîntului rusticii) și *militar* (mijloacele lor ostășești), care sînt date și în manuale, cetindu-se și fragmentul referitor la bisericile clădite și mențiunea că rămîneau *„neatinse cinstea și drepturile arhiepiscopilor* și *episcopilor, despre care se știe că le au"*, elevii „descoperă" existența organizării superioare bisericești, atribut numai al unui *stat suveran și independent* [3]. De asemenea, în legătură cu situația țăranilor, elevii descoperă și interdicția impusă cavalerilor Ioaniți de a nu-i primi, ceea ce înseamnă o intensă emigrație la sud de Carpați.

În predarea acestei teme, pe lîngă că se realizează învățarea prin „descoperire" pornind de la analiza și comentarea izvorului amintit, se poate folosi concomitent și modalitatea *învățării pe grupe*. Astfel, înainte de a se da spre lectură textul Diplomei, elevii pot fi împărțiți în patru grupe, solicitîndu-li-se ca : o grupă să desprindă aspectele *economice*, o altă grupă pe cele *sociale*, a treia pe cele *politice* și *militare*, iar ultima, pe cele *religioase*, în final trăgîndu-se concluziile care au drept scop și fixarea cunoștințelor.

O învățare prin „descoperire" se poate realiza și la predarea temei „Țările capitaliste între cele două războaie mondiale", „Pregătirea celui de-al doilea război mondial" la clasa a VII-a. Pentru dezbaterea temei cu elevii, se poate multiplica din timp textul

---

[1] H. Aebli, *op. cit.*, p. 118.

[2] V. și Georgeta Stănculescu, *Pregătirea studenților pentru modernizarea metodelor de predare a istoriei*, în : „Studentul de azi, profesorul de mîine", Editura didactică și pedagogică, 1976, București, p. 304—308.

[3] Surprinzător este faptul că, în recenta *Culegere de texte pentru istoria României*, vol. I, p. 34—35, tocmai cele mai importante elemente : *cele sociale*, pe lîngă cele *religioase*, lipsesc din text.

Scanned with OKEN Scanner

tratatului de la Versailles, care s-a publicat în culegerea societății de științe istorice „Studii și articole de istorie“ (XVIII, 1972, p. 102—105). Precizîndu-se la începutul dezbaterii că focarele de război din Europa au fost provocate de Germania hitleristă prin încălcarea prevederilor tratatului de la Versailles, pe măsură ce se prezintă, în mod cronologic, și plasîndu-se și pe hartă acțiunile agresive ale Germaniei, elevii sînt solicitați să verifice și, în felul acesta, să „descopere“ în ce articol din tratat se prevăzuse clauza care în prezent era violată. Comentarea textului tratatului de la Versailles dă posibilitatea profesorului să includă o problemă nouă, necunoscută în manual, și anume problema Danzigului (Gdansk), despre care în tratat, la articolul 102, se stipulează că „principalele puteri aliate și asociate se angajează să facă din orașul Danzig, împreună cu teritoriul vizat de art. 100, *un oraș liber*“ (s.n.).

De asemenea, consider că o foarte reușită învățare prin „descoperire“ s-a realizat la școala generală din comuna Dărmănești, jud. Argeș, la clasa a VI-a, la tema : „Revoluția burgheză din Țările de Jos“, cînd li s-a dat elevilor o fișă dactilografiată cu textele următoare :

Citiți textele de mai jos și precizați cauzele și forțele sociale ale revoluției.

1. „Puțini sînt aceia care să nu știe că spaniolii se străduiau de multă vreme să cîrmuiască această țară după planul lor. Folosind spre rău bunătatea măriei-sale, ei au înduplecat-o să pornească introducerea Inchiziției în Țările de Jos. Ei știau foarte bine dacă locuitorii Țărilor de Jos pot fi siliți să îndure activitatea ei, le nimicesc orice garanție a libertății lor, iar dacă aceștia se împotrivesc introducerii ei, atunci se deschide în aceste bogate provincii un cîmp larg pentru jaf (...) noi nu putem mai mult să privim liniștiți la asemenea *omoruri, tîlhării, samavolnicii* și *suferințe*. Drept urmare am luat armele, spre a ne împotrivi silniciei tiranii a spaniolilor“.

Proclamația lui Wilhelm de Orania din 31 august 1568 — (Fr. Pall și C. Mureșan, *Lecturi din izvoarele istoriei evului mediu*, Editura didactică și pedagogică, București, 1961, p. 248).

2. La mijlocul secolului al XVI-lea, Țările de Jos erau cele mai dezvoltate regiuni ale Europei de apus : erau compuse din 17 provincii, aveau aproximativ 3 milioane locuitori și 200 orașe, 150 așezări industriale, 6 000 de sate. Posedau o înfloritoare *industrie*

Scanned with OKEN Scanner

manufacturieră, o *burghezie relativ puternică* ce exploata lucrători salariaţi şi mici meşteşugari rurali. Carol al V-lea a numit Ţările de Jos ca „*cel mai frumos mărgăritar al coroanei mele*".

După cum se poate constata şi după cum au subliniat şi pedagogii şi metodicienii cu experienţă valoroasă, învăţarea prin „descoperire" prezintă serioase avantaje faţă de învăţarea tradiţională, deoarece contribuie la pregătirea terenului pentru o educaţie intelectuală, favorizează motivaţia învăţării, iar, cunoştinţele dobîndite sînt trainic însuşite. Psihopedagogul J. Bruner, apreciind valoarea acestei metode, afirmă următoarele : „*Vom încerca, bineînţeles, să-i încurajăm pe elevi să descopere ei înşişi lucrurile. Evident, nu e nevoie ca ei să descopere singuri toate generalizările. Dar vrem să le dăm ocazia de a-şi forma o anumită îndemînare în această materie şi o încredere legitimă în capacitatea lor de a lucra independent* [1].

S-a constatat, de asemenea, că învăţarea prin descoperire, pe lîngă educarea deprinderilor de investigaţie şi informare, are şi o latură educativă, deoarece contribuie la dezvoltarea unor trăsături de caracter, necesare în munca de descoperire ştiinţifică : *perseverenţa, răbdarea, curiozitatea, îndrăzneala, judecata personală*, atribute care ţin de formarea personalităţii umane.

Ceea ce este important şi hotărîtor în mînuirea metodei descoperirii, prin utilizarea documentului, este ca *lectura şi comentarea, sublinierea aspectelor şi problemelor noi să fie efectuate de elevi*, şi nu de profesor, deoarece s-ar ajunge din nou la expunerea, demonstrarea, aprofundarea de către profesor, care ar deveni astfel activ, iar elevii ar rămîne, în continuare, pasivi. În această direcţie s-ar putea împrumuta stilul de muncă al profesorilor de literatură, care analizează textele literare cu elevii, solicitîndu-i să scoată ideile principale, să sublinieze valenţele artistice şi estetice sau a celor de matematici care desfăşoară lecţiile noi şi rezolvă problemele din aceste lecţii cu ajutorul elevilor. În orice caz, profesorul de istorie trebuie să folosească cu elevii *izvoarele istorice pentru construirea lecţiei* şi, nu invers, să utilizeze aceste materiale pentru ilustrarea unor aspecte ale lecţiei [2].

O reuşită învăţare prin „descoperire" au realizat şi profesorii care la lecţia „Răscoala iobagilor români şi maghiari de la Bobîlna,

---

[1] J. Bruner, *op. cit.*, p. 115.

[2] Pentru partea aplicativă şi experimentală a învăţării prin descoperire a se vedea şi L. Cudric, *„Descoperirea" la lecţia de istorie*, în : „S.A.I.", XXIX/1975, p. 41—57.

Scanned with OKEN Scanner

din 1437", la clasa a VIII-a, după ce au discutat cauzele generale ale răscoalei cunoscute de elevi şi din lecţia de la clasa a VI-a, au trecut la lectura izvorului istoric : întărirea înţelegerii de la Cluj-Mînăştur dintre ţăranii răsculaţi şi nobilime, din 6 iulie 1437, unde se precizează că : *„din pricină că referendul, domnul Gheorghe Lepeş, episcopul Transilvaniei, nu a voit să strîngă dijmele datorate lui, în dinari umblători de valoare mică, le-a lăsat să se adune la ei aproape trei ani, iar de curînd a voit să le stoarcă în monedă mare şi grea, apăsîndu-i în chip vădit şi cu nedreptate"* [1]. În felul acesta, elevii au „descoperit" din document şi cauzele imediate, particulare, ale răscoalei din 1437. Şi exemplele, desigur, se pot înmulţi, pentru că nu există lecţie de istorie la care să nu se poată folosi izvoare din manuale sau culegeri.

De asemenea, tot o formă a „descoperirii" o considerăm *intuirea* şi *comentarea* de către elevi a ilustraţiilor din manual, a *diapozitivelor* proiectate, *citirea hărţilor*, şi, în general, folosirea şi „exploatarea" la maximum a tuturor materialelor didactice pe care nu le-au cunoscut, anterior, elevii. O asemenea „descoperire" se realizează de către unii profesori care, după intuirea ilustraţiilor din manual sau diapozitivelor proiectate, referitoare, de exemplu, la istoria Egiptului antic, construiesc lecţia nouă cu elevii mici, de clasa a V-a, în legătură cu modul de viaţă al egiptenilor şi existenţa inegalităţilor sociale.

Tot o modalitate de activizare a elevilor pe linia problematizării este şi aceea pe care o încearcă unele cadre didactice cînd le cer elevilor, chiar de la începutul lecţiei, să fie atenţi la dezbatere, pentru ca în final să rezolve o problemă. Această problemă fie că este anunţată verbal, fie că este scrisă în colţul tablei sau pe o planşă anume, — şi acest procedeu este mai eficient — trezeşte curiozitatea şi emulaţia elevilor, care se străduiesc să dea răspunsuri cît mai corecte şi prin aceasta, se realizează şi o fixare finală a lecţiei. Astfel la clasa a V-a, cînd se predă lecţia „Reformele fraţilor Gracchi", profesorul poate lansa o problemă de rezolvat la sfîrşitul lecţiei în felul următor : „Care era scopul urmărit de fraţii Gracchi prin realizarea reformelor ? Ce caracter a avut aceste reforme ?". Cum vă explicaţi că reprezentanţii clasei dominante se preocupă de starea ţărănimii ? [2].

Alţi profesori, predînd la clasa a VII-a lecţia „Anglia şi Franţa între 1815—1848", le-a cerut elevilor să găsească asemănări şi deosebiri în dezvoltarea social-economică şi politică a celor două

---

[1] „Culegere de texte pentru istoria României", vol. I, Bucureşti, E.D.P., 1977, p. 51.

[2] v. şi Miron Ionescu, *op. cit.*, p. 57.

Scanned with OKEN Scanner

țări (deci comparația), pe lîngă că ar putea să creeze și *modelul ideal, logic,* dacă ar preda lecția pe baza unei scheme sincronice (v. capitolul privind modelarea, în rîndurile de mai jos).

Referindu-ne la *lucru în grup* sau învățarea pe grupe, de care a fost vorba și mai înainte, trebuie să precizăm că reprezintă o principală formă de activizare a elevilor și contribuie la consolidarea efectelor pozitive ale învățării prin „descoperire". Dar, în această problemă mai trebuie să se aibă în vedere și faptul, constatat de mulți pedagogi și metodicieni, că dacă învățarea prin descoperire și învățămîntul problematizat pot fi realizate fără condiția socială de grup, învățarea pe grupe nu poate fi concepută fără problematizare și învățare prin descoperire, deoarece a repartiza sarcini ușoare și fără probleme unei clase împărțită în grupe este similar cu o pierdere de timp și o plictiseală a elevilor, ducînd la compromiterea unei orientări moderne.

Dealtfel, despre învățarea în grup la istorie s-a scris pînă în prezent destul de puțin [1], astfel că se așteaptă noi experimente care să fie finalizate în studii și îndrumări metodice, și care să ajute munca la catedră a profesorilor.

Din puținele experimente (Iași, Argeș) care s-au făcut pe plan național, ca și în țările unde procesul de modernizare a predării istoriei a căpătat noi dimensiuni, rezultă că organizarea activității, pe baza lucrului în grup, este eficientă și în învățămîntul gimnazial și în cel liceal. Această formă de organizare a lecției prezintă un avantaj evident, și anume acela de a permite elevilor de a *schimba* fără încetare idei și păreri și a se *stimula* astfel mutual în rezolvarea problemelor, dezvoltîndu-le interesul și reflecția asupra evenimentelor istorice.

Grupele pot avea un caracter benevol, formate din elevi cu manifestări similare, care desfășoară în comun aceeași muncă [2] (studierea unui fragment din izvorul istoric, un anumit grup de ilustrații, o hartă tematică, o monedă etc.).

---

[1] C. Dinu, *Activitatea în grup în cadrul lecțiilor de istorie,* în: „Revista de pedagogie", XXI/1972, nr. 7, p. 63—66. Autorul susține în mod just că nu toată durata unei ore poate fi rezervată acestei forme de muncă, afectuîndu-i-se numai o parte din oră.

[2] V. și E. H. Dance, *La place de l'histoire dans l'étalissements secondaires,* Paris, 1969, p. 84; Ion Gr. Ion, Ana Stoica, *Aspecte metodice ale activităților didactice desfășurate pe grupe,* în: „Revista de pedagogie", nr. 8/1972, p. 59—60, fiind vorba și de un experiment la 24 lecții de istorie universală antică; teoretizări generale despre importanța învățării pe grupe la I. Orghidan, *Sistemul instructiv-educativ al lucrului pe grupe, Ibidem,* 9/1971, p. 106—115.

Scanned with OKEN Scanner

Dar, lucrul în grup are, ca orice metodă sau formă de organizare didactică, limitele sale, și anume : se pot produce delăsări din partea unor elevi comozi, care sînt bucuroși că sînt într-o grupă cu elevi mai buni, mai perspicaci în rezolvarea problemelor. De aceea, și în cazul acestei forme de organizare, rolul profesorului crește, pentru că el trebuie să îndrume, să dirijeze și să controleze munca desfășurată de fiecare grup.

După părerea noastră, învățarea în grup este eficientă, mai ales, la lecțiile de *recapitulare* și *sinteză* [1], parțiale sau finale, la *lecțiile* de *cultură,* unde elevii au cunoștințe și de la alte obiecte de studiu, realizîndu-se și corelarea interdisciplinară, precum și la unele lecții de istorie contemporană, la care elevii pot să se pregătească din studii și lucrări recente, apărute în revistele „Lumea", „Era socialistă" sau mesajele transmise prin canalele de mass-media.

De asemenea, lucrul în grup la istorie poate fi folosit, cu multă eficiență, în formele de activitate extraclasă și extrașcolară (cercuri de studii ale elevilor, lecții la muzeu, lecții-excursii etc.), cînd li se pot da elevilor sarcini precise de întocmirea unor referate, tabele cronologice sincronice, albume istorice etc.

★

C. O altă orientare metodologică, care începe să-și facă loc în procesul de învățămînt și deci și în învățarea istoriei . este *modelarea.*

Deși modelarea este prin excelență o metodă de cercetare, folosită în științele tehnice și cele ale naturii, ea poate fi introdusă și în învățămînt, deoarece școala de cultură generală pregătește pe viitorii cercetători, iar învățămîntul modern trebuie să devină, cu precădere, un învățămînt formativ.

Modelul, așa cum îl definesc pedagogii, este o copie, o reproducere schematizată a trăsăturilor esențiale ale unui fenomen sau a unui sistem [2]. Modelele sînt de două feluri : *materiale* sau *fizice* și *ideale.* Din categoria celor materiale sau fizice fac parte *machetele, mulajele, prototipurile,* confecționate de constructor în laborator sau cabinet.

---

[1] V. în acest sens și Silvia Chircă, *Lecția de recapitulare — prin învățarea în grup,* în : „Tribuna școlii", nr. 125/5.I.1974 (consultații..., p. 1—2).

[2] I. Cerghit, *op. cit.,* p. 134—135.

Scanned with OKEN Scanner

Și la *istorie* [1] putem să modelăm fizic din lut, plastilină sau alt material : un *castel feudal*, o *cetate*, o *casă din evul mediu* etc. De asemenea, unii profesori de istorie reușesc, după exemplul școlilor militare, să modeleze, la lada cu nisip, configurația mediului geografic a unei *bătălii*, macheta unui *domeniu feudal*, a unei *obști sătești*, a unui *oraș medieval* etc. Cu elevii din clasele V—VII, aceste modele se pot confecționa foarte ușor, deoarece îi atrage în mod deosebit, astfel că pornind de la jocuri se realizează în același timp și educația pentru muncă și prin muncă.

Modelele ideale sînt de trei feluri : *logice*, *grafice* și *matematice*. În grupa modelelor logice pot fi incluse *noțiunile*, *conceptele*, *categoriile* cu care operează istoria, filozofia și economia politică. Aplicate în predarea istoriei, considerăm că un bun *model logic* îl poate constitui și *structura planului de lecție*, schema logică a unui sistem de lecții privind răscoalele țărănești. Structura logică a planului dezbaterii la orice temă privind răscoala țărănească este următoarea : 1) cauze : generale și speciale ; 2) forțele participante ; 3) caracterul ; 4) începutul ; 5) desfășurarea și programul ; 6) înfrîngerea și cauzele ; 7) urmările. Elevii cunosc modelul de desfășurare și atunci cînd trebuie să se predea, de pildă războiul țărănesc condus de Gheorghe Doja (1514) sau răscoala țărănească din 1784, după ce s-a predat, în prealabil, răscoala de la Bobîlna, ei anticipează ce parte urmează să fie dezbătută. De asemenea, *structura logică* este și aceea cînd se predă istoria unor țări și popoare, dintr-o anumită perioadă istorică, în sincronia și diacronia evenimentelor, din moment ce se începe cu : 1) situația externă sau internațională ; 2) situația economică ; 3) situația socială ; 4) politica internă și externă ; 5) situația culturală, ceea ce înseamnă că elevii pot, împreună cu profesorul, să modeleze planul dezbaterii.

Tot o modelare ideală, logică o poate realiza profesorul dacă, atunci cînd predă istoria a două sau mai multe țări, întocmește cu elevii o schemă sincronică după *modelul* următor :

---

[1] S-au făcut unele încercări, parțial reușite, de a se aborda problema modelării la istorie (v. și articolele din „S.A.I.", XXVI/1974, p. 60—65 și p. 72—80). De asemenea, și în recenta lucrare „Cabinetul de istorie" (autori T. Mucică și M. Perovici) se reia problema modelării dar, pe alocurea, se comit erori științifice : fig. 41 p. 116, modelul privind urmările migrațiilor, în care dispare (? !) aristocrația locală, a foștilor latifundiari, ori se știe că viitoarea clasă dominantă a feudalilor provine și din aristocrația militară a popoarelor migratoare, dar și din foștii latifundiari de pămînt, băștinași.

Scanned with OKEN Scanner

Țările balcanice la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea

Țările / Structurile	Bulgaria	Serbia	Grecia	Muntenegru	Albania	Imperiul otoman
1. Situația politică a Peninsulei Balcanice după Congresul de la Berlin						
2. Dezvoltarea economică						
3. Situația socială						
4. Viața politică (internă și externă)						
5. Mișcarea muncitorească						

După cum se poate vedea, punctele 2, 3, 4 corespund oricărui model pe care elevii îl pot deduce, iar punctele 1 și 5 reprezintă elemente noi adăugate modelului, pe care elevul le „descoperă" în procesul predării.

Din categoria modelelor *grafice* fac parte : *diagrama, organigrama, schițele grafice* etc. Astfel organigrama P.C.R., a organelor puterii de stat, organizarea Comunei din Paris, *modul de producție, bază și suprastructură, formele conștiinței sociale* etc., pe care profesorii le au în cabinetele de științe sociale și după care predau lecțiile de cunoștințe social-politice sînt modele grafice.

La istorie, o reproducere grafică care aduce și o informație în plus, devenind *model*, poate fi considerat planul *obștii sătești*, noțiune fundamentală cu care se operează atît la lecțiile de istorie universală, cît și la cele de istoria patriei. În practica obișnuită, toți profesorii de istorie, cînd încearcă să formeze la elevi noțiunea de obște sătească sau teritorială, se opresc la cele două trăsături esențiale, care o deosebesc de obștea gentilică : *dualitatea de proprietate* (privată și obștească) și *filiația* după teritoriu, și nu după origine,

Scanned with OKEN Scanner

ca la obştea gentilică. Elevii, în urma explicării date de profesor, îşi însuşesc, oarecum mecanic, aceste trăsături. Dacă profesorul completează expunerea orală cu modelul grafic al obştii — la care e solicitat analizatorul vizual, mai eficient decît cel auditiv — noţiunea se înţelege şi mai bine, iar la cele cunoscute se adaugă informaţia în plus despre *rezerva* obştii.

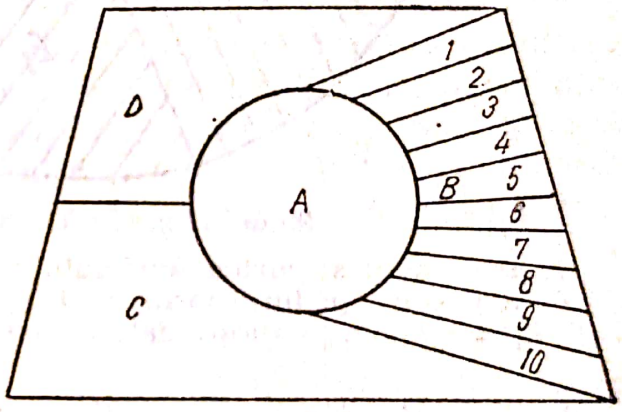
„*Schema grafică este în aceste condiţii* — confirmă psihologul M. Bejan — *un „stabilizator" al relaţiilor şi operaţiilor, care ne permite să le urmărim mult mai uşor decît în reprezentarea mentală, care este fluidă*" [1].

Modelul grafic al obştii teritoriale poate fi desenat astfel :

A = vatra satului cu gospodării şi grădini în jurul casei ;

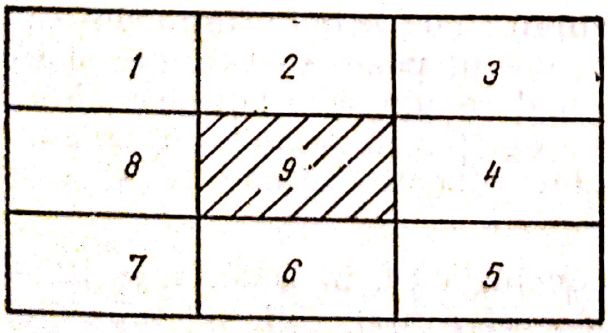
B = pămînt arabil, împărţit anual prin tragere la sorţi ; sînt 10 parcele, deoarece, iniţial, o obşte sătească cuprinde circa 10 gospodării ;

C = proprietate obştească (păşuni, păduri, ape şi pămînt arabil neîmpărţit) ;



D = rezerva obştii, din care se dă pămînt bisericii şi căpeteniilor obştii.

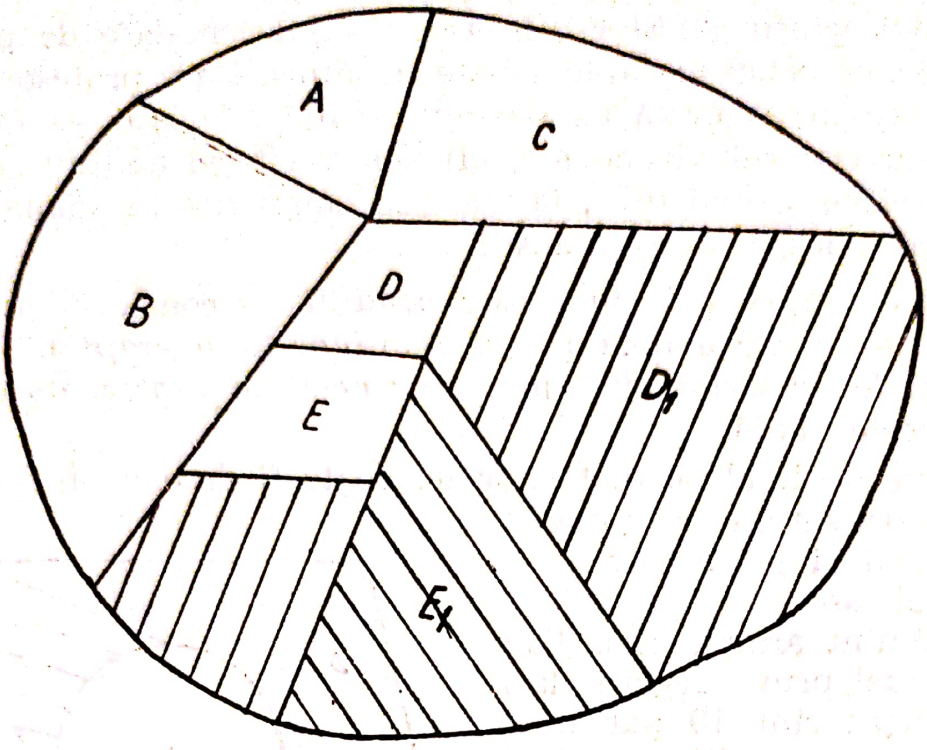
Modelul obştii teritoriale chinezeşti scoate şi mai mult în evidenţă rezerva obştii. Iată cum apare, în aşa-zisele pămînturi „cu fîntîni", obştea teritorială în China :



După cum se poate vedea, obştea teritorială în China era compusă din 8 gospodării ; parcela a 9-a, de la mijloc, era lucrată de toate cele 8 gospodării, iar produsele erau păstrate, ca rezervă, pentru situaţii neprevăzute (calamităţi, secetă), precum şi pentru a se da tribut puterii de stat.

[1] M. Bejat, *op. cit.*, p. 49.

Scanned with OKEN Scanner



Modelul grafic al unui domeniu feudal

A = castelul și curtea feudalului ; B = rezerva feudală ; C = pășuni, păduri, iazuri ; D și E = vetrele a două sate aservite ; D_1 și E_1 = loturile țărănești date în folosință.

D. *Algoritmizarea* sau *cibernetizarea* procesului de învățămînt este, de asemenea, o metodă de predare-învățare împrumutată din științele exacte, baza fiind autoînvățarea și însușirea unui anumit program, de unde și denumirea de *instruire programată*. Conceptul de algoritmizare vine de la termenul de algoritm, din matematică, care, după cum se știe, reprezintă cheia, modalitatea de a rezolva probleme noi, necunoscute, cu ajutorul celor cunoscute anterior. La istorie algoritmul este, de asemenea, cheia sau modalitatea de a defini sau caracteriza un fenomen sau un proces istoric cu ajutorul datelor cunoscute. Exemplu : cunoscînd trăsăturile caracteristice ale orînduirii sclavagiste, elevul poate să prezinte și să analizeze aspectele generale și particulare ale celorlalte orînduiri sociale, bazate pe clase antagoniste ; la fel, cunoscînd un anumit tip de stat, bazat pe exploatare, elevul poate caracteriza și alte tipuri de stat.

Din cele arătate se poate trage concluzia că, în general, la istorie materialul care se poate programa este, în special, cel referitor la sistemul noțional privind economia, formele de stat, care poate fi supus unei scheme structural-logice. De aceea, pentru fiecare

Scanned with OKEN Scanner

curs de istorie, la care se urmărește introducerea elementelor de instruire programată, trebuie, de la început, fixat sistemul noțional.

Mai trebuie să se aibă în vedere că nu tot materialul unui curs de istorie poate fi programat [1]. Materialul narativ, bogat în imagini și idei, descrierea afectivă a unei bătălii sau a unei răscoale țărănești nu se poate supune unei programări, adică fragmenta în secvențe sau pași mărunți, pe care să le completeze elevul.

Instruirea programată presupune, în primul rînd, prezentarea materialului de învățat în secvențe sau pași, în succesiunea lor lineară (sistem Skinner) sau în secvențe ramificate, cu mai multe posibilități de răspuns (sistem Crowder). Materialul astfel programat poate fi elaborat fie sub forma unui manual, în mai multe volume, sau sub formă de fișe, introduse în mașina de învățat.

La istorie, în prezent, pot fi folosite : conspectele sau planurile succinte, calendarul evenimentelor (răscoale, revoluții), tabele cronologice și sincronice, grafice, diagrame, scheme etc., care să aibă anumite părți necompletate și pe care elevul e solicitat să le desăvîrșească, toate acestea ducînd la introducerea în instruirea programată.

Instruirea programată are, după cum se poate constata, avantaje și limite. Ca avantaje în procesul de cunoaștere-învățare, instruirea programată îl ajută pe elev să se deprindă cu munca independentă, de a întocmi și completa un anumit program. Este indicată o asemenea metodă la învățămîntul fără frecvență sau la cursurile scurte, de reciclare, într-un nou domeniu de activitate.

Dar, instruirea programată are și nenumărate limite, care sînt și de natură materială, obiective, cît și de natură spirituală, subiective. În primul rînd, programarea unui curs necesită foarte mult material și elaborarea a mai multor volume și pagini, decît un manual obișnuit, ceea ce înseamnă că este costisitoare și neeconomicoasă. De asemenea, în momentul de față, cel puțin în țara noastră, nu se pot construi mașini de învățat pentru a fi folosite de fiecare elev în parte.

Pe de altă parte, fragmentarea materialului unui curs în secvențe sau pași mărunți îl sărăcește de latura emoțional-afectivă,

---

[1] V. și I. V. Surkov, *Despre utilizarea unor procedee de instruire programată la lecțiile de istorie*, rezumat în : „Predarea istoriei", 2, B.C.P., 1973, p. 122—125, unde se preconizează îmbinarea metodelor clasice cu cele programate.

Scanned with OKEN Scanner

care la istorie este prioritară. De asemenea, răspunsurile fixe și scurte îndeamnă la plafonare și superficialitate. De aceea este mult mai indicat ca elementele de instruire programată să se introducă, în paralel, cu materialele clasice-tradiționale ca, de pildă : suplimente și îndrumătoare, culegeri de materiale intuitive, care să fie auxiliare manualului ; de asemenea, pot fi elaborate manuale de tip obișnuit cu elemente programate, doar pentru anumite teme [1].

Condiția esențială a introducerii elementelor de instruire programată în învățarea istoriei este, după cum s-a afirmat de către toți cei care s-au ocupat de această modalitate, inițierea de experimente fie individuale, fie colective, deoarece practica reprezintă singurul criteriu de a se verifica tezele teoretice.

Dealtfel, în prezenta lucrare, ținînd seama de specificul istoriei ca știință umanistă, nu ne-am propus să epuizăm problema instruirii programate, care se tratează pe larg în lucrările de pedagogie, ci numai să amintim cîteva principii.

*

S-au dezbătut în paginile de mai sus aspectele teoretice și practice ale noilor orientări metodologice, cu referire specială la istorie, fără pretenția de a fi epuizat problematica acestei importante coordonate a modernizării procesului de învățămînt. În anexa alăturată s-a încercat să se introducă în cele două planuri de lecție aproape toate orientările metodologice noi, inclusiv folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale.

Dealtfel, metodologia folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale (proiecția diapozitivelor și montajul audio-vizual) recomandată în planul de lecție, deși reprezintă un caz singular, vine să răspundă și celei de-a cincea coordonată a modernizării predării, definită în capitolul al doilea al lucrării.

---

[1] Pentru documentare în problema instruirii programate a se vedea : Fl. Stănculescu, *Investigații privind introducerea instruirii programate în predarea istoriei*, în : „Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată", Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 155—171 ; I. A. Kupțov, *Cu privire la predarea programată a istoriei*, rezumat în : „Predarea istoriei și geografiei", I, B.C.P., București, 1970, p. 14—24 ; B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., București, 1971, p. 12—56 ; E. P. Noveanu, *Tehnica programării didactice*, E.D.P., București, 1974 ; în recenta lucrare „Cabinetul de istorie", întreaga teoretizare și exemplele sînt anulate prin afirmația „Redăm mai jos versiunea programată a lecției „Revoluția burgheză din Anglia". *Elevii primesc acest text după ce au studiat evenimentele* (p. 110, s.n.).

Scanned with OKEN Scanner

Datorită faptului că această problemă a fost abordată într-o foarte bună lucrare monografică [1] și, ținînd seama că în această direcție cadrele didactice au făcut oarecare progrese, nu mai dezvoltăm aspecte deja cunoscute, considerînd că referirile din lucrare sînt suficiente.

De asemenea, nu s-a prezentat, într-un capitol special, cea de-a șasea coordonată, și anume : noi forme de organizare a lecției (învățarea în grup, lecția în cabinet, lecția-excursie documentară, lecția la muzeu etc.), pentru că, în parte, despre cabinet s-au scris destul de multe articole și lucrări valoroase [2], iar în ceea ce privește activitatea, extraclasă și extrașcolară, din cele constatate, se poate aprecia că profesorii de istorie au acumulat suficientă experiență, pe lîngă faptul că în acest domeniu există și tradiții.

Învățarea în grup [3], atît cît au cerut-o îndrumările metodice privind aplicarea noilor orientări moderne, a fost explicată, indicîndu-se și bibliografia respectivă.

Desigur că și în aceste probleme privind modernizarea metodelor, ca și în ceea ce privește celelalte coordonate ale modernizării, se mai pot aduce în viitor noi contribuții din partea cadrelor didactice care lucrează, nemijlocit, la catedră și care, prin experiențe, prin practică pot valida teoria [4].

---

[1] T. Mucică, I. Cerghit, G. Ceacalopol, *Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea istoriei*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970 ; în cap. V (p. 149—160) autorii se ocupă și de cabinetul de istorie, care face obiectul unei lucrări speciale semnată de T. Mucică și M. Perovici, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

[2] L. Mariciuc, *Rolul cabinetului de istorie în modernizarea predării istoriei*, în : „Laboratoare, cabinete și ateliere școlare", Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 167—178 ; L. Roman, *Cîteva orientări ale funcționalității cabinetelor de istorie*, în : „Tehnologia predării în laboratoare, cabinete și ateliere școlare", Editura didactică și pedagogică, București, 1973, p. 133—153.

[3] O foarte bună utilizare a învățării în grup, dar și de formare a priceperilor și deprinderilor de investigație, o reprezintă planul și modul de desfășurare a lecției *„Avîntul revoluționar din anii 1918—1920"*. „Crearea P.C.R.", de T. Mucică și M. Perovici, *Cabinetul de istorie* p. 197—207.

[4] O reușită experiență didactică folosind aproape toate strategiile moderne, a realizat Doina Deac în studiul „Tehnologia lecției — dezbatere în predarea Istoriei României" în S.A.I. XXXIII—XXXIV, 1976, p. 127—147.

Scanned with OKEN Scanner

ANEXĂ

PLANURI DE LECȚII COMENTATE *

1. UNIREA MOLDOVEI CU ȚARA ROMÂNEASCA. FORMAREA STATULUI NAȚIONAL ROMÂNIA [1]

Problematica lecției

I. *Țările române după revoluția de la 1848*

A. 19 aprilie/1 mai 1848 — Convenția de la Balta Liman [2]:
Moldova — Grigore Alexandru Ghica (mai liberal [3]);
— domni pe 7 ani
Țara Românească — Barbu Știrbei;
— sfaturi sau divanuri ad-hoc (boieri și cler);
— revizuirea Regulamentelor organice (lărgirea dreptului de pășunat) [4].

B. Transilvania
— neoabsolutismul;
— patentele din 1853 și 1854 [5].

II. *Lupta pentru unire între 1848—1857*

A. în țară:
forțele sociale interne [a] — burghezia, forța conducătoare
— masele țărănești și orășenești, forțe motrice;
— boierimea liberală;
mijloacele folosite — presa („România literară" [6], „Steaua Dunării" etc.);
— societăți („Unirea" 1856) și comitete unioniste

B. în emigrație
— asociații și comitete de propagandă;
— reviste („România viitoare" [7], „Junimea română" [8], „Republica română" [9];
mijloacele folosite
— studii și memorii (lucrările lui Bălcescu) [10];
— Unirea Principatelor Române, problemă europeană;
— Congresul de la Paris (1856) și prevederile lui [b];

---

* Într-o formă mai restrînsă, cele două planuri de lecție au fost publicate de autorul acestei lucrări în „S.A.I.", XXVII—XXVIII (1974), p. 131—137.

1. Trimiterile la comentariul istoric se vor face cu ajutorul cifrelor arabe, iar cele la comentariul metodic cu litere mici. Planul de lecție respectiv se poate folosi la clasa a IX-a (istoria modernă a României).

Scanned with OKEN Scanner

rezultate :

— poziția forțelor politice europene (pro și contra).

III. *Adunările ad-hoc*

— 1858 căimăcămia Moldova (Toderiță Balș, Nicolae Vogoride) ;
Țara Românească (Alex. D. Ghica) ;

— falsificarea alegerilor de către Nicolae Vogoride (demisia lui Alex. Cuza din postul de pîrcălab de Galați) ;

— ruperea relațiilor cu Poarta a puterilor unioniste ;

— noile alegeri ale adunărilor ad-hoc ; poziția majoritară a forțelor unioniste și prezența, pentru prima dată în istorie, a deputaților clăcași ;

— dorințele exprimate de divanuri
  — unirea (România)
  — autonomie
  — neutralitatea
  — regim constituțional, parlamentar
  — prinț străin ereditar

— cererile țărănimii moldovene exprimate în jalbă [c]

IV. *Conferința și convenția de la Paris*

— întîlnirea de la Osborne (Napoleon III — Regina Victoria)[11] ;

— hotărîrile Conferinței de la Paris (1858) :

— Principatele unite al Moldovei și Țării Românești
  — domn separat ;
  — adunare electivă ;
  — guvern propriu

— Comisie centrală la Focșani (legislație unică) ;

— Curte unică de justiție și casație ;

— miliție identică ;

— desființarea privilegiilor, egalitatea în drepturi politice și reglementarea raporturilor dintre țărani și proprietari [d].

V. *Dubla alegere a lui Cuza*

— 5 ianuarie 1859, alegerea în Moldova [e] ;

— 24 ianuarie 1859, alegerea și în Țara Românească (relatări din „O pagină a vieții mele", București, 1861, p. 57 de N. Orășanu) ;

— răsunetul în Transilvania.

VI. *Importanța istorică a unirii* [f]

— reprezintă începutul procesului de unificare națională ;

— asigură o piață economică mai mare (largă) ;

Scanned with OKEN Scanner

— reprezintă cadrul politic al naţiunii române ;
— creează condiţii pentru reforme (programul din 1848) ;
— creează condiţii pentru cucerirea independenţei ;
— „Unirea, naţiunea a făcut-o“ [g] ;
— reprezintă exemplu şi imbold pentru poporul italian şi german [h].

Comentariu istoric

1. Se precizează elevilor că folosirea denumirii de România încă din 1859 este corect, deoarece atît în gîndirea social-politică a paşoptiştilor cît şi a unioniştilor, chipul vechii Dacii era întruchipat acum în numele de România. Conceptul s-a folosit, în presă, încă din anul 1838, cînd Aron Florian a scos ziarul cu acest nume, iar în anul 1862, după ce a fost recunoscută dubla alegere a lui Alexandru Ioan Cuza, s-a folosit şi în documentele de stat.

2. Convenţia de la Balta Liman (un cartier al Constantinopolului) a fost încheiată între Puterea suzerană (Turcia) şi Puterea protectoare (Rusia), fiind valabilă pe 7 ani. De aceea şi domnii nu mai erau aleşi pe viaţă, ci numiţi de Sultan pentru şapte ani, după prealabila înţelegere cu Ţarul.

3. Grigore Alexandru Ghica, ca adversar al lui M. Sturza, privise cu interes revoluţia de la 1848. Ca urmare, după numirea sa ca domn, a imprimat un caracter mai liberal administraţiei moldovene : a permis reîntoarcerea numeroşilor fruntaşi paşoptişti, a utilizat, în conducerea ţării, personalităţi cu vederi înaintate (M. Kogălniceanu, V. Alecsandri, C. Negri, Alecu Russo, Al. Cuza etc.) ; a încurajat cultura naţională şi învăţămîntul, aducînd o serie de ardeleni în învăţămîntul superior (A. T. Laurian, Simion Bărnuţiu, Al. Papiu Ilarian) ; în 1853 s-a tipărit la Iaşi prima ediţie integrală a cronicii lui Gh. Şincai.

4. Pentru a împiedica o nouă ridicare la luptă revoluţionară a ţărănimii, Convenţia de la Balta Liman impunea o revizuire a Regulamentului organic şi o nouă reglementare a raporturilor dintre ţăranii şi boierii proprietari. Noile legiuiri agrare din 1853 considerau pe ţărani chiriaşi liberi şi limitau dreptul de strămutare al acestora. S-au precizat, în schimb, sarcinile de muncă ale lor şi li s-au dat noi terenuri pentru păşunatul vitelor, ceea ce a contribuit la dezvoltarea şeptelului.

5. Spre a domoli nemulţumirea maselor ţărăneşti, în 1853, în Banat şi Crişana, şi în 1854, în Transilvania, s-au dat patentele imperiale prin care se lăsau în proprietatea foştilor iobagi sesiile sau părţile de sesii, date în folosinţă, şi se permitea jelerilor să-şi răscumpere cu bani loturile de pămînt pe care le munceau.

6. Titlul revistei, scoasă de V. Alecsandri, în 1855, era un adevărat manifest de luptă naţională şi la ea au colaborat şi scriitori munteni (D. Bolintineanu, Gr. Alexandrescu).

Scanned with OKEN Scanner

7. În „România viitoare" (scoasă în toamna anului 1850, sub redacția lui N. Bălcescu, C. A. Rosetti, V. Mălinescu) a publicat Bălcescu articolul „Mersul revoluției în istoria românilor", adevărat program al viitoarei lupte revoluționare a poporului român, precizînd că ea „va cere unitatea și libertatea națională".

8. „Junimea română" era redactată de un comitet compus din tineri studenți, între care se afla și viitorul scriitor Al. Odobescu ; în articolul-program se cerea : 1) război celor apăsători, solidaritate cu cei apăsați ; 2) independența și unirea tuturor românilor ; 3) organizarea adevăratei democrații.

9. „Republica română" a fost tipărită în 1851 la Paris și în 1853 la Bruxelles, de către C. A. Rosetti și colaboratorii săi, militînd pentru înfăptuirea, pe cale revoluționară, a unității poporului român într-o republică democratică și socială, independentă.

10. În primăvara anului 1850, Nicolae Bălcescu a publicat, anonim, la Paris, celebra lucrare „Question économique des Principautés danubiennes", iar în anii 1851 și 1852 a scris „Istoria românilor supt Mihai-Voievod Viteazul". Un important rol propagandistic, în preajma Congresului de la Paris, l-a jucat și traducerea în l. franceză a poeziilor populare, culese de V. Alecsandri (Ballades et chants populaires de la Roumanie, 1855).

11. Se cunoaște faptul că Anglia, dorind menținerea Imperiului otoman, din motive economice, nu a sprijinit, de la început, unirea Moldovei cu Țara Românească. În schimb, Napoleon al III-lea, urmărind extinderea intereselor economice ale Franței la gurile Dunării, a sprijinit Unirea celor două țări. Pentru a cointeresa și Anglia în acest sens, Napoleon III s-a întîlnit cu regina Victoria la Osborne, după care poziția Angliei a fost favorabilă unirii, dar și Franța a acceptat numai o Unire formală. Compromisul de la Osborne n-a împiedicat însă lupta pentru Unire a poporului român.

Îndrumări metodice

În dezbaterea acestei importante teme din istoria patriei noastre, scopul principal pe care-l va urmări profesorul va fi să demonstreze că : 1) Unirea reprezenta o necesitate legică în viața poporului român ; 2) Unirea a devenit o problemă europeană ; 3) „Unirea, națiunea a făcut-o" (M. Kogălniceanu).

După verificarea unor probleme referitoare la revoluția de la 1848, și anume : 1) demonstrarea și concretizarea, cu fapte, a caracterului unitar al revoluției ; 2) sublinierea importanței istorice a revoluției române, se trece la pregătirea dezbaterii temei noi : Unirea Moldovei cu Țara Românească.

Pentru trecerea de la tema veche la cea nouă se reia cu elevii problema unirii în timpul și în programele revoluției române de la 1848. De asemenea,

Scanned with OKEN Scanner

se cere elevilor să răspundă cum a apreciat revoluția, în istoria poporului român, marele democrat și patriot român Nicolae Bălcescu, și de ce intuiție genială a dat dovadă.

La tema nouă, întrucît foarte multe aspecte sînt cunoscute de elevi, dezbaterea va fi făcută cu ajutorul, în principal, al acestora, dar se va folosi și expunerea-prelegere. De aceea fie la început, fie pe parcurs se anunță și se scrie pe tablă planul dezbaterii, identic cu cel prezentat aici.

De asemenea, este necesar ca pe tot timpul dezbaterii, în fața clasei să fie harta murală a României, pentru perioada respectivă, iar dacă elevii posedă Atlasul istoric, să fie deschis la fila nr. 83. Celelalte indicații metodice și folosirea materialului didactic, beletristic și bibliografic, precum și a mijloacelor audio-vizuale sînt indicate în continuare și legate organic de problemele dezbătute.

a) Pentru a realiza metoda „descoperirii", înainte de a distinge forțele sociale luptătoare pentru unire, profesorul va citi următoarele fragmente din izvoare :

„Unirea dezmorțește și înviorează *negoțul* și *meșteșugurile*, pentru că încurajează la *întreprinderi mari*... formarea unei *bănci naționale*... *căi de comunicare*, care sînt adevărate aripi... pentru negoț și meșteșuguri, pentru că le întinde, le lărgește *sfera de vînzare*... le deschide noi vine de avuție" (*O aruncătură de ochi asupra Unirii Principatelor române*, de un român din București, 1857).

Orășenii din Bacău, întruniți într-o adunare, la 26 iunie 1856, cereau : „toți ne-am hotărît din suflet pentru Unirea Principatelor și iarăși pentru Unirea Principatelor. Dorim această Unire din tot sufletul nostru și o întărim cu semnăturile", care erau fără distincție de ranguri și titluri.

(Acte și documente relative la istoria renașterii României, III, București, 1889, p. 542).

După citirea acestor fragmente, profesorul va pune întrebări elevilor : ce clase și categorii sociale militau pentru Unire ? ce semnificație are expresia : „lărgește sfera de vînzare" ?

b) Prevederile Congresului de la Paris vor fi schițate cu ajutorul elevilor și prin arătarea pe harta murală și în Atlas a problemelor teritoriale. De asemenea, tot cu elevii se va preciza pozițiile fiecărei țări europene, în parte, justificîndu-se cu argumente științific-concrete.

c) Fragmente din jalba deputaților clăcași (textul în „Gîndirea social-politică despre unire" (1859), Editura politică, București, 1966, p. 171—175), pot fi citite de profesor, subliniindu-se și comentîndu-se, cu elevii, suferințele țărănimii române, dar mult mai eficientă este metoda de a se înregistra pe banda magnetică părțile mai importante din plîngere și a le cere elevilor să fie atenți pentru a desprinde ei aspectele principale referitoare

Scanned with OKEN Scanner

la situația țărănimii. În același timp, cînd se derulează banda, trebuie proiectat dispozitivul care înfățișează pe deputații clăcași din divanul ad-hoc al Moldovei.

d) După discutarea hotărîrilor Conferinței de la Paris se poate crea o situație-problemă cu elevii, și anume se pune întrebarea : în general, Convenția de la Paris, pentru că nu aprobase Unirea, este apreciată ca avînd mai mult laturi negative, reprezentînd chiar un pas înapoi față de prevederile Congresului de pace de la Paris. Dar ea nu are și laturi pozitive ? Încercați să le subliniați (R : deosebirea dintre cetățeni nu se mai baza pe privilegii, ci pe avere ; se preconiza reforma agrară — deci a constituit baza legală a orînduirii capitaliste).

e) După dezbaterea problemelor legate de alegerea lui Cuza în Moldova, se citește sau se derulează banda cu discursul lui Mihail Kogălniceanu (fragmentar). Concomitent se proiectează diapozitivele care înfățișează pe orator și pe domn. Se pune întrebarea elevilor : la ce s-a referit M. Kogălniceanu cînd a spus — „Constituția din 7 august" ? Avea Moldova o constituție și fusese aleasă o Adunare Constituantă ?

f) Pentru a se sublinia importanța istorică a Unirii, se va citi din *Programul P.C.R.* textul referitor la acest eveniment de la pag. 33 și se va comenta cu elevii.

g) Relatînd aprecierea lui M. Kogălniceanu, se poate cere elevilor să justifice și să concretizeze această afirmație.

h) Pentru întărirea celor afirmate, se poate citi un fragment din „Istoria misiilor mele diplomatice" de V. Alecsandri, și anume răspunsul lui Cavour : „Unirea Principatelor și consultarea votului poporului este începutul unei ere noi în *sistemul politic al Europei.* Ele vor pregăti, prin triumful lor, unirea tuturor italienilor într-un singur corp" (V. Alecsandri, *Proză,* București, 1967, p. 55). Se poate trage concluzia cu elevii că prin Unire, istoria modernă a României se încadrează tot mai mult istoriei europene, și pe această bază se va cristaliza rolul statului nostru în concertarea problemelor europene viitoare. De asemenea, reproducînd din memorie, sau citind din aceeași lucrare a lui V. Alecsandri răspunsul lui Napoleon al III-lea, profesorul va pregăti ultima problemă discutată.

„Actul patriotic ce ați desăvîrșit de curînd prin înălțarea unui singur om pe ambele tonuri, al Moldovei și al Valachiei, tactul politic ce ați probat, săvîrșindu-l, îmi dau încrederea că meritați viitorul la care aspirați" (*Ibidem,* p. 569).

Întrebarea finală poate să fie aceasta : Ce rezonanță și valoare practică are actul unirii în contemporaneitate, atît pe plan național cît și în politica internaționalistă a partidului și statului nostru ?

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Const. C. Giurescu, *Viața și opera lui Cuza Vodă*, București, 1966, p. 32—56.

L. Boicu, *Geneza chestiunii române ca problemă internațională*, Editura Junimea, Iași, 1975.

Vasile Maciu, *Istoria modernă a României*, Compendiu, ed. III (curs), București, 1972, p. 69—88 ; *Idem*, capitolul respectiv din *Istoria poporului român*, sub red. A. Oțetea, București, 1972.

Mircea Mușat, *Din cronica luptei pentru Unirea Moldovei cu Muntenia*, în : „Magazin istoric", anul VIII (1972), nr. 1 (82), p. 17—28.

2. DEZVOLTAREA S.U.A. ÎNTRE ANII 1787 ȘI 1865, RĂZBOIUL CIVIL *

Problematica lecției

I. *Statele Unite în prima jumătate a secolului al XIX-lea*

A. Expansiunea teritorială
- — 1803 cumpărarea Louisianei de la Franța [1] ;
- — 1809 cumpărarea Floridei de la Spania ;
- — 1812—1814 încercarea de a ocupa Canada (al doilea război de independență) [2] ;
- — 1823 „Doctrina Monroe" [3,a] ;
- — 1846—1848 — război cu Mexicul : Texas, Noul Mexic, Nevada, Arizona, Utah, Colorado, California (1850, aur).

B. Populația : 1800 — 5 mil., 1840 — 17 mil., 1860— 30 mil. [b]
- — industria (revoluția industrială) [4] ;

C. Viața economică
- — agricultura
  - — sud (monocultură, plantații)
  - — nord (ferme capitaliste)
- — creșterea vitelor ;
- — căile de comunicație (construirea canalelor) [5] ;

D. Viața politică
- — partidul republican (1854), creat din liberali și abolиționiști ;
- — partidul democrat, puternic în sud.

---

* Planul poate fi folosit fie la clasa a VII-a (Istoria modernă și contemporană), fie la cursul de „Probleme fundamentale de istorie universală" (clasa a XII-a).

Scanned with OKEN Scanner

II. *Războiul civil din S.U.A. (1861—1865)*

A. Cauzele războiului : condițiile deosebite în care se dezvolta economia S.U.A.

— condițiile inumane ale sclavilor ;
— răscoala negrilor din statul Virginia, 1831 (Nat Turner) .

B. Aboliționismul— asociația aboliționistă „Calea ferată subterană" (1838) [6] ;
— rolul cărții „Coliba unchiului Tom", de Harriet Becher Stowe ;
— dezvoltarea mișcării aboliționiste [7], [c]

C. Pregătirea și izbucnirea războiului
— campania electorală
— abolirea sclaviei
— unitatea S.U.A.
— homestead [8]
— alegerea ca președinte a lui Abraham Lincoln 1860) ;
— Carolina de Sud, primul stat secesionist ;
— 11 state sudiste confederate (Richmond).

D. Forțele de luptă [d]

	Nordul	Sudul
— suprafață	60%	40%
— populație	22 mil.	9 mil. (3 mil. sclavi)
— producția în animale	65%	35%
— cereale	70%	30%

— *sudiștii* scontau pe ajutorul Angliei și Franței [9], [e] ;
— operațiile militare se extind : de la Atlantic la Mississippi și de la Marile Lacuri la golful Mexic ;

— comandanți — sudiști : Robert Lee ;
— nordiști : Ulise Grant ;

E. Desfășurarea războiului :

— 1861—1862 ; războiul constituțional — nordiștii suferă înfrîngeri [f] ;

— măsurile revoluționare
— legea homestead (20 mai 1862) [g] (loturi de 140 acri — 1 acru = 4 000 m²) ;
— „marea proclamație de eliberare a negrilor" (1 ianuarie 1863) [h] ;
— (sclavia — „călcîiul lui Achile" pentru sudiști) ;

— prezența voluntarilor români (Alcaz, Pomuț) ;

— a doua parte a războiului (1863—1865) ;

Scanned with OKEN Scanner

— victoriile Nordului — 1 iulie 1863 Gettysburg [i];
4 iulie 1863 Vicksburg;

— realegerea lui Lincoln pentru un nou mandat;

— capitularea sudului — aprilie 1865 cucerit Richmond;

— 9 aprilie 1865 Appomatox. 14 aprilie, asasinarea lui Lincoln [j];

F. Rezultatele războiului:

— s-a consolidat Uniunea;

— s-au înlăturat toate piedicile în calea formării națiunii [k].

Comentariu istoric

1. Cumpărarea Louisianei cu 15 milioane dolari a fost considerată „lovitura fericită", deoarece intra în patrimoniul S.U.A. un imens teritoriu de 1,5 milioane km², bogat în cernozion, care va deveni, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cel mai mare grînar al lumii.

2. În anul 1812 aliindu-se cu Franța, care ducea un lung și greu război cu Anglia, în urma decretării de către Napoleon a blocadei continentale, S.U.A. încep războiul cu fosta metropolă, încercînd să ocupe Canada. Deși copleșită de complicatele probleme europene, Anglia trimite forțe armate în America, reușind să cucerească capitala federală, Washington, pe care au incendiat-o. Se pare că singura clădire neatinsă de foc și fum a fost palatul prezidențial, care de atunci poartă denumirea de „Casa Albă". În 1814, abdicînd Napoleon, aliatul S.U.A., se încheie pace cu Anglia, în condițiile principiului „statu quo ante bellum". Războiul din 1812—1814 a avut însă consecințe economice și politice remarcabile: a contribuit la sporirea flotei și a dus la întărirea conștiinței naționale, iar S.U.A. a început să fie cunoscută în lume.

3. „Doctrina" Monroe, sintetizată în formula „America a americanilor, Europa a europenilor", a fost lansată în anii 1823, împotriva încercărilor Sfintei Alianțe de a trimite forțe armate împotriva popoarelor din America Centrală și Latină, care luptau împotriva colonialiștilor spanioli, pentru eliberarea și formarea statelor naționale.

4. Revoluția industrială în S.U.A. s-a dezvoltat vertiginos, pe baza resurselor subsolului, a unui sever protecționism și a fondurilor acumulate din exterior. Astfel, în timpul revoluției de la 1848 au emigrat foarte multe capitaluri din Europa în S.U.A. Industriașii americani au introdus în fabricile lor cele mai noi invenții și metode tehnice.

5. În problema transporturilor, nord-americanii n-au moștenit nimic de la băștinași. De aceea, se impunea cu necesitate construirea unor căi de comunicație care să facă legătura între diferitele state. La început au pornit cu construirea canalelor. Cel dintîi a fost între Cliton și New York (362 mile).

6. Asociația aboliționistă „Calea ferată subterană" ajuta pe sclavii negri din sud să emigreze în statele „libere" din nord sau să treacă în Canada. Peste 40 000 de negri au trecut prin această „cale ferată" în Canada, dar au întîmpinat mari greutăți de adaptare la climă.

7. Romanul „Coliba unchiului Tom", tradus în nenumărate limbi, a făcut o cutremurătoare impresie contemporanilor din toate țările lumii. Autoarei, cînd a întîlnit-o și a văzut-o că este de statură mică, A. Lincoln i-a spus: „Dumneata ești acea mică femeie care a declanșat acest mare război ?". Demn de semnalat este faptul că romanul se traduce în 1853, la Iași, cu o prefață de M. Kogălniceanu, în care se protesta vehement împotriva sclaviei.

8. Încă din anul 1845 s-a ținut la New York un Congres al „Asociației naționale a reformelor", organizație muncitorească aboliționistă, în care s-a cerut ziua de lucru de 9 ore și *homestead* (loturi de pămînt gratuite). Fiind o cerință unanimă, Lincoln a introdus și această problemă în programul său electoral.

9. După cum se știe, Anglia n-a putut ajuta pe sudiști din cauza mișcărilor muncitorești, în ciuda faptului că muncitorimea engleză din industria textilă trebuia să șomeze. Mai mult, Franța în loc să ajute pe sudiști, Napoleon al III-lea organizează aventura lui Maximilian în Mexic, cu scopul de a se înstăpîni în partea de sud a Americii de Nord.

Îndrumări metodice

Verificarea cunoștințelor elevilor se va realiza din lecția de sinteză: *Lupta pentru unificarea națională în Europa*, din manualul de clasa a VII-a, sau din cursul de *„Probleme fundamentale ale istoriei moderne și contemporane"* (anul IV). Întrucît sînt foarte multe probleme pentru o lecție nouă, se discută cu elevii numai următoarele:

1. Care este explicația că abia în secolul al XIX-lea s-a înfăptuit unificarea politică în centrul și estul Europei (poporul român, italian și german) ?

2. Care au fost căile prin care s-a înfăptuit unificarea și ce clase sociale au beneficiat de ea ?

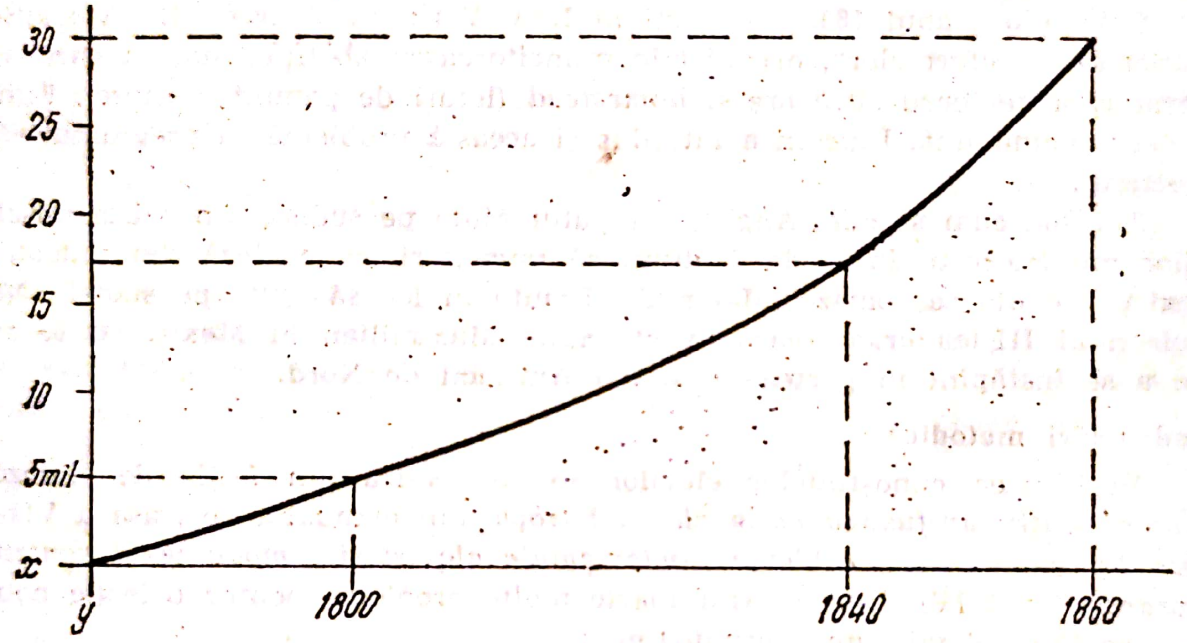
3. Care au fost consecințele social-politice, comune și diferențiate pentru fiecare țară ?

Trecerea la tema nouă se face prin întrebarea pusă elevilor: „Ați cunoscut politica externă a Franței în timpul lui Napoleon III ? Pe lîngă aspectele pozitive, cu consecințe favorabile pentru unele popoare, cum a fost poporul român, ce aspecte negative și eșecuri cunoașteți ? Cînd se amintește de aventura din Mexic, se precizează că aceasta s-a produs în timp ce S.U.A. erau zdruncinate de un greu și sfîșietor război civil, care punea sub semnul întrebării existența națiunii, a statului federal. Se poate pune, de asemenea, și întrebarea de legătură: cînd în Europa s-a realizat unificarea popoarelor, în lume s-au produs și fenomene inverse, de despărțire ? Care credeți că sînt acelea ?

Scanned with OKEN Scanner

a) În legătură cu doctrina Monroe, profesorul poate crea o situație-problemă în felul următor : aparent, doctrina Monroe are o principală latură pozitivă, deoarece combate politica de forță, dictat și de imixtiune internă ale unui stat. Dar, ea nu are și laturi negative ? ; în ce constau ele ? În ce împrejurări internaționale a mai funcționat doctrina Monroe și cum apreciați acest lucru ? (primul și al doilea război mondial).

b) Cînd se dezbate problema demografică, care se produce exploziv, pe lîngă faptul că se cere elevilor să depisteze originile acestui proces, se poate încerca metoda modelării matematice, solicitîndu-se unui elev să construiască, grafic, acest fenomen :



Curba creșterii demografice în S.U.A.

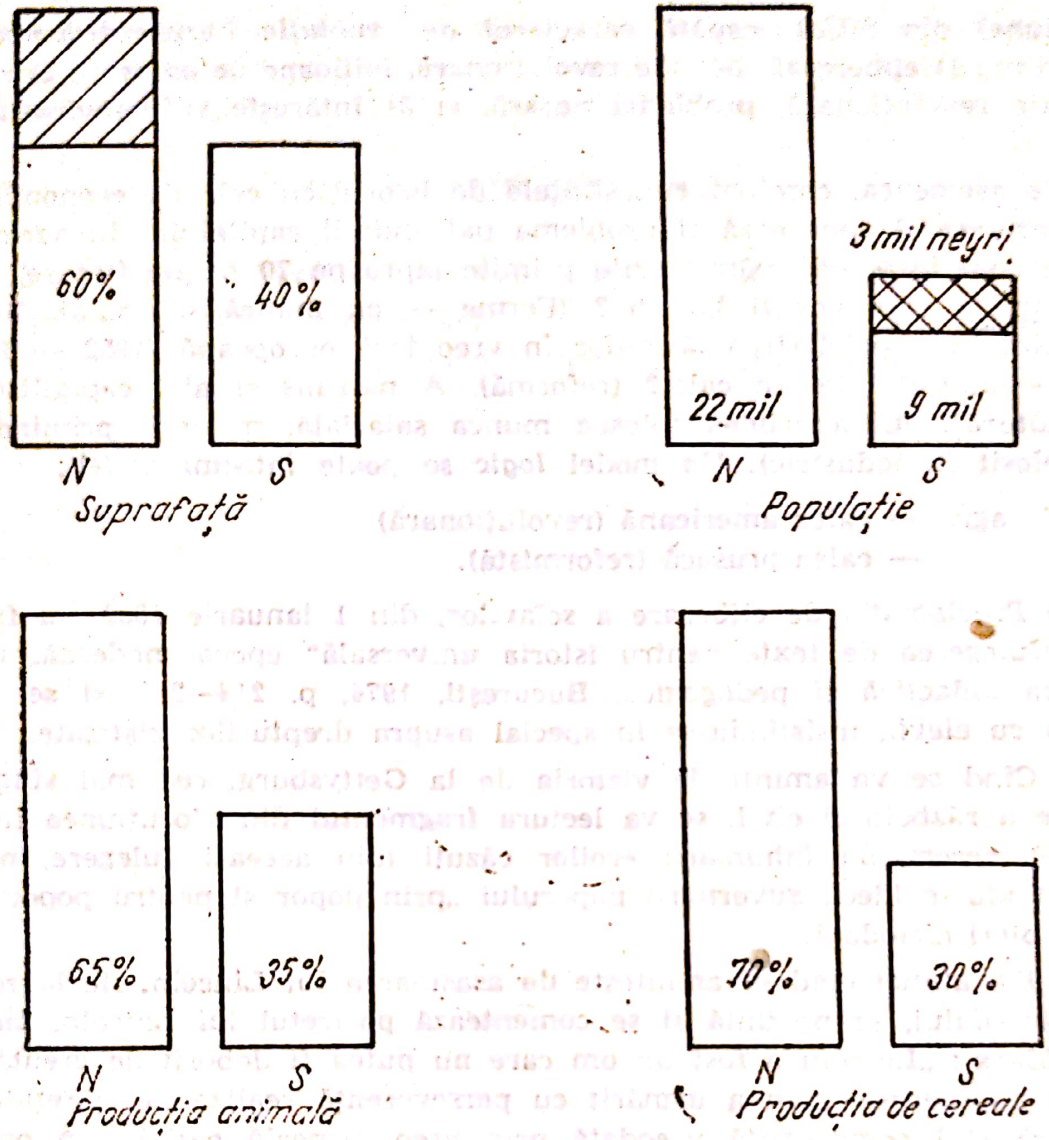
c) Aspectele relatate în roman privind situația negrilor pot fi discutate cu elevii care, fără îndoială, ori au citit celebrul roman, ori au vizionat filmul artistic cu același titlu.

d) Și problema raportului de forțe poate fi modelată cu ajutorul elevilor după următoarele desene (vezi p. 103).

e) Cînd se anunță că sudiștii scontau pe ajutorul Franței și Angliei, se poate crea următoarea situație-problemă : cum se explică faptul că Franța și Anglia, țări în care se înfăptuise revoluția politică burgheză și trecuseră la revoluția industrială, ba mai mult, condamnaseră comerțul cu sclavi, în loc să fie alături de nordul industrial, vor încerca să ajute pe sudiști ?

f) La prima parte a războiului (1861—1862) se poate crea o altă situație-problemă : s-a văzut superioritatea industrială, teritorială, demografică și a producției cerealiere și animaliere a statelor din nord. De asemenea, se știe că în războiul Crimeii, cînd s-au înfruntat două sisteme social-economice

Scanned with OKEN Scanner



Superioritatea Nordului

diferite, cel superior a învins. De ce, în aceleași condiții, nordiștii suferă înfrîngeri ?

g) Analiza legii homestead dă prilej profesorului să realizeze învățarea prin descoperire cu ajutorul analogiei și, în același timp, să facă și o corelare interdisciplinară cu socialismul științific. La început, profesorul întreabă : în ce condiții sau cu ocazia desfășurării cărui proces sau fenomen istoric se dă gratuit sau prin răscumpărare pămînt locuitorilor ? Elevii trebuie să răspundă că în timpul revoluției. În care tip de revoluție ? (Și în tipul revoluției burgheze și în tipul revoluției democrat-populare). Cînd revoluția burgheză înscrie și înfăptuiește și revendicările maselor, cum se numește ? Ce formă capătă ? În S.U.A. nu se înfăptuise revoluția burgheză ? (În 1774—1783, tot sub forma unui război.) *Concluzia :* războiul civil (de

Scanned with OKEN Scanner

secesiune) din S.U.A. capătă caracterul de *revoluție burghezo-democratică*, deoarece : 1) eliberează, pe cale revoluționară, milioane de oameni ; 2) rezolvă, pe cale revoluționară, problema agrară, și 3) întărește și desăvîrșește unitatea.

De asemenea, corelînd cunoștințele de istorie cu cele de economie politică, profesorul abordează și problema pătrunderii capitalului în agricultură. La început întreabă : pămînturile primite (aproape 70 ha de fiecare) ce vor constitui și cum vor fi lucrate ? (Ferme — cu muncă salariată). S-a mai înfăptuit împroprietărirea țăranilor în vreo țară europeană (1852 — Prusia ; 1861 — Rusia) ? Pe ce cale ? (reformă). A pătruns și aici capitalismul în agricultură ? (Chiaburimea folosea munca salariată, moșierii primind bani, i-a folosit în industrie). Un model *logic* se poate întocmi astfel :

C. agr. — calea americană (revoluționară)
— calea prusacă (reformistă).

h) Proclamația de eliberare a sclavilor, din 1 ianuarie 1863, va fi citită din „Culegerea de texte pentru istoria universală" epoca modernă, vol. II, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 214—215, și se va comenta cu elevii, insistîndu-se în special asupra drepturilor cîștigate.

i) Cînd se va aminti de victoria de la Gettysburg, cea mai sîngeroasă bătălie a războiului civil, se va lectura fragmentul din alocuțiunea lui Lincoln la ceremonia înhumării eroilor căzuți (din aceeași culegere, p. 216), subliniindu-se ideea guvernării poporului „prin popor și pentru popor", care nu va pieri niciodată.

j) Fie atunci cînd se amintește de asasinarea lui Lincoln, fie la rezultatele războiului, se prezintă și se comentează portretul lui Lincoln, făcut de Karl Marx : „Lincoln a fost un om care nu putea fi doborît de greutăți sau amețit de succese, care a urmărit cu perseverență realizarea mărețului său țel, fără să-l compromită vreodată prin vreo pripeală oarbă ; un om care a chibzuit temeinic fiecare pas, fără să dea înapoi ; care nu s-a lăsat niciodată tîrît de valul simpatiei populare, și nu s-a descurajat cînd a simțit că pulsul mișcării populare slăbește ; care a temperat asprimea unor măsuri prin căldura unei inimi generoase, a luminat cu zîmbetul umorului evenimentele întunecate de pasiune și și-a desfășurat activitatea sa titanică cu o modestie și o simplitate care contrasta atît de mult cu fastul, emfaza și grandilocvența cu care îndeplinesc cele mai mărunte treburi cîrmuitorii prin mila lui Dumnezeu. Într-un cuvînt, a fost unul dintre acei oameni rari care au ajuns să fie mari fără să înceteze a fi buni. Atît de modest a fost acest om mare și bun, încît lumea a descoperit în el pe erou abia după ce a căzut ca un martir" (M a r x - E n g e l s, *Opere*, 16, p. 103—104).

În caz că profesorul nu are la îndemînă acest portret, poate să citească fragmentul din „Crestomație de texte pentru istoria modernă" (vol. II), unde se prezintă felul cum lucra A. Lincoln.

Scanned with OKEN Scanner

k) Cînd în ora următoare se va verifica lecția, se poate pune întrebarea : ce valoare practică are pentru contemporaneitate studierea războiului civil, de secesiune al S.U.A. ?

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Dumitru Almaș, *Nord contra sud*, București, 1965 ; idem, *Manual de istorie universală modernă*, vol. II, p. 1 (1848—1870), Curs universitar, București, 1972 ; Al. Vianu, *Lincoln*, București, 1961.

Scanned with OKEN Scanner

VII

CORELAREA INTRA- ŞI INTERDISCIPLINARĂ ÎN PREDAREA ISTORIEI

1. DEFINIREA CELOR DOUĂ CONCEPTE

În cercetarea istorică contemporană, marxistă şi nemarxistă, se manifestă o tot mai accentuată tendinţă spre vaste studii de sinteză asupra societăţii omeneşti, la care să concure cît mai multe ştiinţe, cît mai multe discipline. Dacă însă în istoriografia nemarxistă această corelare interdisciplinară merge pînă acolo, încît se caută o *îmbinare a istoriei cu economia politică, sociologia, demografia, geografia* etc., pornindu-se de la ideea că în orice fenomen social există elemente de economie politică, istorie sau geografie [1], istoriografia marxistă, bazîndu-se pe adevărul că fiecare fenomen istoric are un aspect economic — social şi politic — care exprimă, în fond, unitatea dialectică dintre existenţa socială şi conştiinţa socială, abordează această orientare metodologică prin respectarea obiectului şi metodelor proprii ale diferitelor discipline, ajutîndu-se de cercetările acestora pe baza raportului reciproc de *corelare interdisciplinară*.

Această modalitate de abordare a interdisciplinarităţii, prin respectarea obiectului şi metodelor specifice fiecărei discipline, pentru că fiecare are o epistemologie şi metodologie proprie ce-i conferă statut de independenţă, reprezintă o latură a probităţii ştiinţifice şi serveşte la înlăturarea unor denaturări şi greşeli care s-au făcut în trecutul nu prea îndepărtat al şcolii româneşti. Astfel, se ştie ce prejudicii a adus predării istoriei exagerarea sublinierii factorului economic, în explicarea fenomenelor şi faptelor istorice, neglijîndu-se, aproape total, ceilalţi factori potenţatori, ajungîndu-se, în felul acesta, la predarea unei istorii economiste.

---

[1] Fernand Braudel, *L'histoire et les autres sciences de l'home*, în: „Ecrits sur l''histoire", Paris, 1969, p. 41—193.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea, se cunoaşte greşeala pe care o comiteau mulţi profesori în predare, sau unii autori de manuale în elaborarea lecţiilor de istorie, cînd explicau procesele istorice mai mult prin tezele socialismului ştiinţific şi legitatea generală, decît prin particularităţile specifice, ajungîndu-se la o istorie sociologizantă [1].

Interdisciplinaritatea, în concepţia materialismului istoric, ca interacţiunea între două sau mai multe discipline de studiu, pe lîngă că reprezintă, în procesul cunoaşterii, o luptă împotriva unilateralităţii şi şablonului, dar contribuie şi la dezvoltarea capacităţii creative a elevilor. Aşadar, interdisciplinaritatea sau corelarea interdisciplinară, ca un autentic atribut al inteligenţei umane, este, în predarea istoriei, un aspect al învăţămîntului formativ, o latură importantă a modernizării procesului instructiv-educativ [2].

Interdisciplinaritatea, văzută prin optica cercetării istorice contemporane nemarxiste [3], cum este şi firesc, s-a răsfrînt şi în procesul de predare a istoriei în şcoală. În Franţa, această corelare interdisciplinară, merge aproape pînă la fuzionare (economie politică, sociologie, geografie, instrucţie civică) şi se întreprind experimente de corelare a istoriei cu geografia, în cadrul curentului, destul de răspîndit al *geoistoriei*, al cărui iniţiator şi conducător este consirat istoricul Fernand Braudel [4], iar în Italia, în manualele de istorie universală s-au introdus lecţii cu teme de educaţie cetăţenească [5].

Şi în alte ţări se observă o tot mai strînsă legătură între obiectele de predare, în primul rînd, între cele care studiază societatea umană (ştiinţele sociale), stabilindu-se tot mai multe şi variate relaţii integrative. Aceste relaţii integrative, aşa cum s-a arătat şi mai înainte, care se statornicesc între discipline diferite poartă denumirea de *corelare interdisciplinară*. Corelarea interdisciplinară poate fi realizată pe plan *orizontal*, cînd se stabilesc, în predare, relaţii integrative între cunoştinţele căpătate de la celelalte obiecte de învăţămînt *din aceeaşi clasă de studiu*, şi pe plan *vertical*, cînd se apelează la cunoştinţele acumulate în cadrul diferitelor obiecte

---

[1] H. H. Stahl, *Sociologia istoriei*, în: „Progresul ştiinţei", 4/1968.

[2] A se vedea în acest sens, şi V. Crişan, *Dezvoltarea capacităţii corelative a elevilor prin studierea istoriei*, în: „Tribuna şcolii", nr. 128/1974, suplimentul.

[3] V. şi Şerban Rădulescu-Zoner şi Mircea Grosu, *Probleme de teorie şi metodologie a istoriei*, în „*Revue Historique*", în „Studii", t. 23 (1970), nr. 1, p. 126—127.

[4] F. Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerraneene*, Paris, 1967, t. 1 şi 2.

[5] L. Giorgian şi C. Dinu, *Tendinţe actuale în predarea istoriei în şcoală*, în: „Studii şi articole de istorie", XVII/1972, p. 136; P. Marechal, *L'histoire en question*, p. 85.

de învățămînt în diferite clase. Dar, așa cum s-a subliniat în unele studii privind interdisciplinaritatea, în procesul corelării cunoștințelor important este nu atît să se facă apel la o noțiune sau alta, cît *legătura* dintre aceste noțiuni și integrarea lor în sisteme unitare noi, care să realizeze caracterul *dinamic* al cunoașterii umane [1].

Prin *corelarea intradisciplinară* [2], în predarea istoriei înțelegem legăturile sau relațiile integrative care se stabilesc în interiorul disciplinei istorice, pe un plan *concentric*, atît la istoria universală cît și la istoria patriei. În mod practic și fără a fi definită așa, ea se realizează atunci cînd profesorul la catedră, în verificarea și dezbaterea cunoștințelor, face apel la cunoștințele anterior predate și solicită elevii să găsească comparații, să tragă unele concluzii.

Cînd se face apel și referire, pe linie diacronică sau cronologică, la problemele expuse într-un grup de lecții, care s-au predat anterior lecției noi, înseamnă că se realizează *corelare pe linie verticală*, iar cînd se face comparație sau referire la stările contemporane evenimentului sau faptului social-politic studiat, pe linie sincronică, înseamnă că se realizează *corelare pe linie orizontală*. De exemplu, cînd se studiază la istoria evului mediu formarea statelor feudale în apusul și răsăritul Europei, se face apel și la cunoștințele elevilor despre apariția, funcțiile și alte aspecte ale statului sclavagist. Cînd se prezintă trăsăturile caracteristice ale obștei sătești, în general, sau diferențele specifice la diferite popoare, raportîndu-se sau comparîndu-se cu trăsăturile obștei gentilice, înseamnă că simultan s-a realizat o corelare pe linie orizontală, dar care s-a îmbinat și cu corelarea pe linie verticală.

Procesul de centralizare a puterii statelor feudale în apusul Europei se studiază și se înțelege bine numai în comparația cu procesul de centralizare din răsăritul Europei, deci obligatoriu de făcut o comparație sau corelare orizontală [3].

Din exemplele arătate s-a putut vedea că, în general, în predarea istoriei, comparația între fenomenele istorice joacă un mare rol în procesul de cunoaștere. Cînd această comparație se realizează între fenomenele aparținînd istoriei patriei cu cele ce aparțin isto-

---

[1] V. Ștefănoiu, *Predarea științelor sociale în pas cu cerințele unui învățămînt modern*, în : „Predarea științelor sociale în școală", supliment la „Revista de pedagogie", 5/1971, p. 35.

[2] C. Dinu, R. S. Bărbuleanu, *Corelarea intra- și interdisciplinară în predarea istoriei*, în : „Tribuna școlii", I, 24/1971, p. 6 ; idem, *Problematica actuală a predării istoriei în liceu în perspectivă multidisciplinară*, în : „Caietele colocviului istorie-geografie", București, 1972, p. 7—11.

[3] Pentru documentarea teoretică referitoare la această modalitate didactică, a se vedea M. Drăgulet, *op. cit.*, p. 119—130, iar la p. 126—127 și cîteva exemple din practică ; idem, la anexele lucrării.

Scanned with OKEN Scanner

riei universale, înseamnă că se predă istoria în relații integrative sau că se face o organică și dialectică corelare intradisciplinară. Întrucît acest aspect al corelării ridică foarte multe probleme, mai ales de ordin informativ, îl vom trata însă într-un capitol special intitulat : „Integrarea istoriei patriei în istoria universală". (cap. 8).

2. ISTORIA, ȘTIINȚĂ UNITARĂ DAR ȘI MULTIDISCIPLINARĂ

După o definiție lapidară, dar în același timp didactică și explicită, istoria este știința care studiază evoluția societății omenești din cele mai vechi timpuri pînă în zilele noastre. Potrivit concepției materialist-istorice, concepție care a ridicat istoria la rangul de știință, procesul istoric se desfășoară pe baza unor legi obiective, rezultate din analiza relațiilor interioare, inerente și esențiale ale fenomenelor sociale, ceea ce înseamnă că cercetarea istorică duce la generalizări și sinteze, iar dezvoltarea societății umane, în mod evident, are un caracter legic.

Studiul societății omenești, pornind de la evoluția modului de producție și de la succesiunea formațiilor social-economice, în care principala forță de producție este omul, subliniază, în mod just, rolul maselor populare și al personalităților istorice. De asemenea, privind în ansamblu societatea omenească și îmbinînd generalul cu particularul, istoria tratează dezvoltarea lumii ca o *unitate în diversitate*. Încadrarea particularului în general a fost teoretizată de V. I. Lenin, care a, precizat că : *„Generalul nu există decît în particular și prin particular. Deci particularul este (într-un fel sau altul) general. Deci, generalul este (o părticică, sau o latură sau esență) a particularului"* [1].

În studierea trecutului societății omenești, istoria se folosește de izvoare, mărturii scrise sau nescrise, în care se reflectă realitatea faptică obiectivă. Aceste izvoare sînt supuse *criticei istorice* și interpretate în lumina concepției materialismului istoric, singura concepție metodologică științifică a științelor sociale.

Astfel, unei riguroase critici istorice au fost supuse manuscrisele și transcrierile ulterioare ale valoroasei lucrări *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său, Teodosie"*, de către Dan Zam-

[1] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, p. 80 ; v. și D. Hurezeanu, *General și particular*, în : „Filozofia istoriei". Metodologia științelor sociale, vol. VII, București, 1967.

firescu şi, contrar opiniei multor istorici şi filologi, români şi străini, s-a stabilit paternitatea autorului [1].

De asemenea, reinterpretate capitulaţiile ţărilor române cu Poarta otomană şi integrate în contextul european de către N. Copoiu şi Ion Popescu-Puţuri, s-a demonstrat că acestea nu au fost inventate în 1772, ci au fost *„expresia unei realităţi istorice, care a asigurat autonomia şi suveranitatea ţărilor române“* [2].

Dar, după cum se ştie, istoria nu este numai o ştiinţă a trecutului, ci şi o ştiinţă a prezentului, şi chiar a viitorului. Tezele fundamentale ale concepţiei privind rolul factorului economic, repetabilitatea structurilor dă posibilitate istoricilor să formuleze prognoze privitoare la căile de dezvoltare istorică a unor ţări şi popoare. Pe de altă parte, istoria are nu numai un caracter reproductiv, de reconstituire a faptelor istorice, dar şi unul *productiv*, formativ [3], contribuind atît la educarea patriotică, umanistă şi internaţionalistă a poporului, precum şi la perfecţionarea şi conducerea societăţii. Acest lucru a fost precizat şi în documentele de partid, principalele direcţionări orientative în interpretarea faptelor istorice.

De asemenea, pedagogi de valoare, filozofi şi critici literari apreciază rolul istoriei în societate şi legătura trecutului cu prezentul. Pedagogul american John Dewey precizează că : „istoria se ocupă de trecut, însă acest trecut constituie istoria prezentului“, deoarece „cunoaşterea trecutului este cheia pentru cunoaşterea prezentului“ [4].

„Pledoaria pentru istorie — scrie filozoful D. Ghişe — *nu e un simplu îndemn snob spre erudiţie, întoarcere a spatelui spre viitor“* [5], iar criticul literar Al. Paleologu, într-un splendid eseu privind importanţa istoriei scrie : *„Lipsa conştiinţei trecutului e un semn de barbarie, dacă nu chiar şi mai rău (...) cît sentiment al trecutului, atîta existenţă actuală“* [6].

Avînd deci de studiat un *obiect propriu*, şi anume evoluţia legică a societăţii umane, operînd cu *metoda sa specifică*, critica

---

[1] *Învăţăturile lui Neagoe Basarab. Versiunea românească din secolul al XVII-lea*, Ediţie critică de Florica Moisil şi D. Zamfirescu, E.P.L., Bucureşti, 1968.

[2] I. Popescu-Puţuri, *op. cit.*, p. 16—30.

[3] V. valorosul studiu al lui Ştefan Ştefănescu, *Rolul formativ al istoriei*, în : „Forum“, 7/1976, unde se pune şi mai mult accentul pe *triada* : trecut, prezent, viitor în problematica istorică.

[4] J. Dewey, *Rolul geografiei şi al istoriei*, în : „Democraţie şi educaţie“, Bucureşti, 1972, p. 185.

[5] D. Ghişe, *Cartea — istorie vie*, în : „Contrapunct“, Bucureşti, 1972, p. 86.

[6] Al. Paleologu, *Sentimentul trecutului*, în : „Bunul simţ ca paradox“, Bucureşti, 1972, p. 56—57.

Scanned with OKEN Scanner

istorică, dar folosind și *metoda* materialismului istoric,[1] istoria este, așadar, o *știință unitară*, la fel cum sînt și celelalte științe sociale : sociologia, economia politică, filozofia, cu care este, după cum se știe, într-o relație interdisciplinară[2]. Latura practică, metodică, a acestei interdisciplinarități a fost deja subliniată și exemplificată într-un studiu documentat și pertinent, apărut în revista Societății de istorie[3] și, se va mai relua problema într-un subcapitol următor.

Dar, cu toate că este o știință unitară, cu conținutul și metodele proprii, datorită diversității și multitudinii de izvoare și fenomene istorice, din diverse domenii și întinderi pe perioade destul de mari și arii diferite, pentru reconstituirea faptelor istorice, istoria trebuie să apeleze la ajutorul altor discipline sau științe, care integrate în procesul de cercetare și cunoaștere umană dau istoriei și atributul de *știință multidisciplinară*.

În istoriografia burgheză românească, ca și în istoriografia nemarxistă contemporană, acestor discipline ajutătoare li se spunea *științe auxiliare ale istoriei*. Ele erau împărțite în două grupe : *majore* și *minore*[4].

Minimalizîndu-se importanța științelor de-sine-stătătoare, cum sînt *geografia*, *filozofia* și altele, și fără a se observa relația de interdisciplinaritate, care se poate stabili între ele și istorie, acestea erau considerate științe auxiliare, majore, ale istoriei.

Celelalte discipline istorice, ca : *istoriografia*, *arhivistica*, *arheologia*, *paleografia*, *diplomatica*, *numismatica* și altele, asupra cărora vom reveni, și care fac parte, după părerea noastră, din categoria științelor istorice și a căror relație interdisciplinară se ignoră, erau trecute în rîndul științelor auxiliare minore.

Dar din clasificarea acestora, care reflectă concepția idealistă a istoriografiei burgheze, s-a creat și situația paradoxală și ambiguă, potrivit căreia istoria era considerată numai ca disciplină, iar disciplinele care o „ajutau" erau ridicate la rang de științe.

---

[1] „Dacă materialismul istoric, studiind legile dezvoltării societății, ar face abstracție de realitatea istorică, el nu ar fi o metodă de cercetare a realității istorice. Și invers, dacă știința istorică ar face abstracție de studiul legilor dezvoltării societății, ea ar deveni o simplă colecție de fapte (Olipisnov I. V.).

[2] M. Constantinescu, *Relația dintre științele istorice și științele sociale*, în : „Lupta de clasă", 9/1970, p. 18—19.

[3] V. Popeangă, *Relații integrative în studiul istoriei*, în : „Studii și articole de istorie", XVIII/1972, p. 72—81.

[4] A. Sacerdoțeanu, *Sarcinile științelor auxiliare ale istoriei*, în : „Revista Arhivelor", IX (1966), nr. 1, p. 17—46, unde își păstrează punctul de vedere anterior exprimat.

Scanned with OKEN Scanner

În concepția istoriografiei și metodologiei marxiste, aceste discipline, integrate în procesul de cercetare și studiere a societății omenești, și nu cu rol secundar de auxiliare, minore, fac ca istoria să capete și conceptul de *știință multidisciplinară*.

Conceptul de știință multidisciplinară atribuit istoriei nu este incompatibil cu conceptul de știință unitară, iar diversificarea istoriei în mai multe discipline sau științe nu face altceva decît să-i crească valoarea ei atît formativă cît și educativă.

3. CORELAREA INTRADISCIPLINARĂ ÎNTRE ISTORIE ȘI DISCIPLINELE „AUXILIARE"

În cercetarea istorică, specialistul se pregătește într-un anumit sector, relativ îngust, în care, fără îndoială, nu este nevoie să fie în același timp și arheolog, paleograf sau numismat. Este drept că această specializare îngustă nu-l scutește pe istoric să-și însușească metodele de cercetare și a celorlalte discipline istorice și de graniță, deoarece astăzi, mai mult ca oricînd, se impune cercetarea și studierea interdisciplinară. Dealtfel, în acest sens, a avut dreptate Guy Michaud, rectorul Universității din Paris, cînd, în urma referatelor prezentate și a discuțiilor purtate la seminarul de la Nissa, din septembrie 1970, cu tema „Interdisciplinaritate, probleme ale învățămîntului și cercetării în universitate", a spus : „*Interdisciplinaritatea nu se predă, nici nu se învață. Ea este în esență o atitudine a spiritului uman*" [1]. Într-adevăr, această atitudine îi dă posibilitate istoricului să nu trateze izolat, metafizic, anumite fapte ale procesului istoric, ci să le privească în ansamblu, în relații și corelări integrative.

Profesorului de la catedră i se pot cere explicații de către elevi în legătură cu o monedă descoperită de ei, descifrarea unui document sau a unei cărți rare, în slove cirilice, sau să dea o lămurire filologică și istorică a unui nume de sat, oraș sau apă, cunoscute de elevi din povestirile bătrînilor sau din cunoștințe proprii.

În excursii, profesorul de istorie trebuie să dovedească de asemenea cunoștințe de arheologie, epigrafie sau paleografie, deoarece sînt vizitate monumente istorice, muzee, mănăstiri, care posedă mărturii scrise sau nescrise ale istoriei poporului nostru. El trebuie să cunoască datele furnizate de *cronologie* și în special calcularea

---

[1] O. Schechter, *Interdisciplinaritate în învățămînt și cercetare*, în : „Forum", 9/1972, p. 65 ; V. și Ștefan Pascu, *Valențe ale cercetării pluridisciplinare*, ibidem, 7/1976, p. 20—23.

Scanned with OKEN Scanner

datelor după cronologia bizantină, care s-a folosit în cancelaria domnească din țările române și să știe, de pildă, cînd se scade 5508 sau 5509 din anul de la facerea lumii, care este dat în documente sau pisaniile de la biserică sau diferența de zile dintre cele două stiluri, zece zile în sec. XVII, unsprezece zile în sec. XVIII, 12 zile în sec. XIX și 13 zile în sec. XX. De asemenea, din domeniul *epigrafiei latine* să cunoască măcar unele elemente, ca prescurtarea D.M. (zeilor mani) din invocația unor inscripții și în mod obligatoriu numerotarea romană, care se mai întîlnește și astăzi pe frontispiciul unor instituții. Cunoștințe sumare de *epigrafie slavă* și *română cu slove cirilice* se impun să le aibă profesorul, pentru a putea descifra o inscripție tombală sau pisanie bisericească.

Corelarea istoriei cu ramura „cea mai tînără" a arheologiei, *arheologia medievală* și folosirea și interpretarea datelor și realităților demografice — deci și corelare cu disciplinele de frontieră — de pe teritoriul Transilvaniei, referitoare la secolele VIII—X, confirmă cele relatate de Anonymus în „Gesta Hungarorum", în sensul existenței populației autohtone sedentare, cu caractere etnice distincte. Această confirmare e cu atît mai valoroasă, deoarece în unele lucrări ale istoricilor maghiari se contestă autenticitatea surselor furnizate de cronicarul respectiv, reluîndu-se din nou teza neștiințifică și tendențioasă a „ținutului pustiu" (Gy. Gyorffy).

Concentrarea a peste 20 de așezări, cu centre fortificate la *Biharea, Zalău,* în zona voievodatului lui Menumorut, identificarea a peste 40 de așezări în centrul Transilvaniei, acolo unde se va forma voievodatul Transilvaniei, condus de Gyla (probabil cu numele adevărat de Iulius), în secolele VIII—X, înainte de pătrunderea ungurilor, denotă existența unei populații stabile, sedentare, încă din secolele anterioare.

De asemenea, existența celor două așezări apropiate, cea *română* de la *Gușterița* și cea *slavă,* de la *Ocna Sibiului,* distincte, demonstrează veridicitatea știrilor relatate de Anonymus că locuitorii țării erau *români* și *slavi,* deci procesul de formare a poporului român se încheiase la venirea slavilor, din moment ce se menționează două etnii deosebite [1].

În ceea ce privește *paleografia,* dacă citirea textelor din latină medievală sau neogreacă este mai dificilă, cele scrise în limba română cu caractere cirilice sînt obligatorii de cunoscut.

---

[1] Ștefan Olteanu, *Realități demografice pe teritoriul Transilvaniei în secolele VIII—X,* în: „Revista de istorie", 12/1975, p. 1833—1847. Studiul este însoțit și de o hartă.

Scanned with OKEN Scanner

Profesorul de istorie trebuie să aibă sumare cunoștințe de *diplomatică*, în așa fel ca să distingă un hrisov de un act obișnuit și să explice, în mod științific, anumite prescurtări și atribuții ale domnului din titlurile purtate. Astfel, puțini profesori cunosc și explică influența bizantină, care se găsește în particula *Io* din titulatura domnilor noștri și care are o semnificație religioasă, provenită din *Ioan*, nume teofor, ce înseamnă bunătatea domnului milostiv, așa cum *Bogdan* înseamnă dăruit de dumnezeu [1].

De asemenea, profesorul trebuie să explice elevilor de ce domnitorii noștri se intitulau : *mare voievod, domn* și *gospodar* (aceste titluri nefiind sinonime, dar toate ducînd la sublinierea suveranității de stat), precum și denumirea Țării Românești de *Ungrovlahia*.

Profesorul de istorie trebuie să aibă minime cunoștințe de *sigiliografie* (studiul sigiliilor) [2], *heraldică* (studiul stemelor și blazoanelor), *numismatică* (studiul monedelor), *medalistica* (studiul medaliilor), *miniaturistica* (studiul miniaturilor de pe texte și cărți) și *genealogie* (studierea spițelor de neam).

Din punct de vedere metodologic, corelarea intradisciplinară între istorie și disciplinele auxiliare se poate realiza la lecția introductivă de istoria patriei, cînd se tratează probleme legate de pămîntul românesc, pe care s-a dezvoltat poporul, problema periodizării istoriei, dar, în special, atunci cînd se predau aspecte din organizarea social-economică, administrativă și culturală, în anumite epoci și, mai ales, cînd se prezintă evoluția instituțiilor.

De asemenea, o bună corelare se realizează și atunci cînd se intuiesc și se comentează stemele țărilor, monedele și orice alt material care ține de studiul disciplinelor auxiliare. Așa, de pildă, o foarte reușită corelare intradisciplinară între istorie și heraldică se poate realiza atunci cînd la lecția despre Mihai Viteazul se proiectează stema țărilor române unite.

După cum se știe, sigiliul lui Mihai Viteazul, aplicat pe un document din 27 iulie 1600, are în reprezentare și elemente ale stemei Moldovei (capul de bour), ale stemei Țării Românești (acvila cu cruce în cioc) și ale stemei Transilvaniei (doi lei). În secolele XVII—XVIII, domnitorii din Țara Românească și Moldova au folosit frecvent sigiliile cu stemă unită. În felul acesta, sigiliile cu stemă unită au căpătat și un sens politic, fiind o recunoaștere a comunității de origine, obiceiuri și limbă.

---

[1] E. Vîrtosu, *Titulatura domnilor români și asocierea la domnie în Țara Românească și Moldova*, București, Ed. Academiei R.P.R., 1960, p. 86.

[2] Maria Dogaru, *Sigiliile, mărturii ale trecutului istoric. Album sigilografic*, Edit. științifică și enciclopedică, București, 1976.

Scanned with OKEN Scanner

4. CORELAREA INTERDISCIPLINARĂ CU ȘTIINȚELE DE GRANIȚĂ SAU DE FRONTIERĂ

În afară de cunoștințe din domeniul științelor „auxiliare" profesorul de istorie din învățămîntul de cultură generală trebuie să aibă cunoștințe sumare de *onomastică*, adică studierea numelor proprii, știință care aparține și istoriei, dar și filologiei. Astfel, din explicarea numelor proprii ale domnitorilor munteni și moldoveni, el va ajunge la concluzia, că domnii munteni își adaugă, de cele mai multe ori, numele de *Basarab*, iar cei din Moldova și-l iau pe cel de *Bogdan*. Numai așa se va înțelege de ce Neagoe din familia Craioveștilor își va adăuga și numele de Basarb, cum va face mai tîrziu și Matei Voievod. Pe lîngă numele de Basarab, domnitorii munteni poartă, cu regularitate, și numele de *Vlad*, și numai așa se poate explica de ce Ștefan cel Mare, după căsătoria sa cu Maria-Voichița, fiica domnitorului muntean Radu cel Frumos, i-a dat primului născut numele de *Bogdan*, dar i-a adăugat și pe cel de *Vlad*, ca semn al unirii celor două familii domnitoare, unire dinastică ce anticipa și pregătea — sub acest aspect — și unirea politică [1].

Foarte interesantă și nu lipsită de semnificație este și explicarea *toponimelor* și *hidronimelor*, adică corelarea cu *toponimia* și *hidronimia*, științe care aparțin și geografiei. Folosindu-se de metoda comparativă, profesorul va explica elevilor, de pildă, că la majoritatea popoarelor, noile așezări omenești au rădăcina : *nou*, indicînd după limbă și originea așezării, astfel : *Neapolis* (oraș nou, la greci), *Noviodunum* (la gali), *Villeneuve* (la francezi), *Neustadt* (la germani), *Novgorod* (la ruși) etc.

În istoria patriei noastre, explicarea unor nume de ape sau locuri, traduse din română în slavă, va contribui la explicarea plastică a continuității populației românești pe teritoriul străvechii Dacii. Astfel, *Repedea* = Bistrița, *Neagra* = Cerna, *Alba* = Bălgrad [2]. Explicația denumirii : *Codrul Vlăsiei* (pădurea românilor) va întări convingerea elevilor că populația românească s-a dezvoltat nu numai în regiunea subcarpatică, ci și în regiunea de deal, și mai ales în Cîmpia Dunării. Identificarea pe hartă a localității *Secuieni*,

---

[1] Pentru onomastică a se vedea și folosi valoroasa lucrare *Dicționar onomastic român*, a lui N. A. Constantinescu, Editura științifică, București, 1967.

[2] Pentru problemele de toponimie a se cerceta : Iorgu Iordan, *Toponimie românească*, București, 1964 și E. Petrovici, *Toponymie et l'histoire*, în : „Revue roumaine d'histoire", 1965, (4), nr. 1, p. 3—13.

în partea de vest a țării, va convinge mai mult pe elevi că *secuii* au fost colonizați de feudalii maghiari din vestul în estul Transilvaniei.

De asemenea, profesorul de istorie trebuie să cunoască de unde provine denumirea unor județe, ca, de pildă: *Mehedinți* = teritoriul cu albine, *Gorjul* = Jiul de sus, *Doljul* = Jiul de jos, *Teleorman* = pădure nebună, *Dîmbovița* = apa care curge printre stejari, *Bucovina* = pădure de fagi, *Ilfov* = pădure de arini etc.[1].

Profesorul de istorie trebuie să aibă cunoștințe de *folclor*, ale cărui producții reflectă lupta și munca maselor populare. Astfel, este foarte interesantă ipoteza lui R. Carpentier, care vede în cultul lui Zamolxe o formă evoluată a cultului ursului totemic, ce dispare în timpul iernii în chip misterios și apare odată cu venirea primăverii[2], moartea și reînnoirea vegetației fiind teme care se întîlnesc la toate popoarele agricole și pe care elevii le cunosc din mitologia egipteană. În lumina acestei ipoteze se prevăd rădăcinile vechi ale diferitelor forme ale cultului ursului din Transilvania, precum și forma decăzută a acestui cult în jocul ursului. Doinele și baladele sînt, de asemenea, producții care pot constitui, pentru anumite perioade, izvoare istorice, în forma artistică, populară.

Etnografia, ca ramură a științei istorice, dar aparținînd și geografiei, este strîns legată de aceasta și o ajută în explicarea multor probleme privind populația și ocupațiile, evoluția uneltelor agricole și altele[3]. De aceea, considerăm că procedează foarte bine unii profesori de istorie cînd organizează la școală muzee istorice și etnografice și chiar lucrări de grad cu această temă.

În legătură cu populația și evoluția ei, o știință nouă este și *demografia*, știință ale cărei cercetări și concluzii vin să sprijine multe probleme obscure din cercetarea istorică[4].

În problema folosirii demografiei, istoriografia română cunoaște îndemnuri încă de acum mai bine de 7 decenii. În celebrul său discurs de recepție la Academia Română, din 8/21 aprilie 1905, renumitul slavist Ion Bogdan spunea: „*A studia populația țărilor române, din punct de vedere etnografic și statistic, spre a ne*

---

[1] C. C. Giurescu și D. C. Giurescu, *Istoria românilor*, 1, Editura științifică, București, 1974, p. 131—132.

[2] O. Bârlea, *Folclor și istorie*, în: „Revista de etnografie și folclor", 1966 (11), nr. 1, p. 13—25.

[3] St. Pascu, *Istorie și etnografie*, în: „Anuarul muzeului etnografic al Transilvaniei, (1959—1961), 2, p. 13—21.

[4] Șt. Ștefănescu, *Istorie și demografie*, în: „Studii", (1967), (20), nr. 5, p. 933—946; idem, *Demografia ca dimensiune a istoriei*, Editura Facla, Timișoara, 1974.

Scanned with OKEN Scanner

putea da seama de elementele constitutive ale naționalității noastre și a cunoaște firea și pornirile ei... a studia originea și organizarea orașelor din punctul de vedere al populației... este cu mult mai interesant decît cunoașterea războaielor, a intrigilor de curte, a rivalităților de partide, a intervențiilor străine" [1].

Prin faptul că cercetările demografice utilizează *izvoare statistice*, folosind cu precădere metode cantitative aducînd lămuriri în evoluția și desimea populației, înseamnă că ne apropiem și de altă știință de graniță, *statistica*, care aparține și *matematicii* [2], dar de ajutorul căreia se folosește și istoria. Să dăm cîteva exemple: analizîndu-se astfel modul în care își organiza Ștefan cel Mare armata și reținînd din izvoare că numărul luptătorilor pe care-i dădea Moldova era de 40—60 000, într-o perioadă cînd avea circa 3 000 de sate cu mărime de 20 de gospodării, se ajunge la concluzia că cele 60 000 de gospodării țărănești dădeau în cazuri extreme un luptător, ceea ce denota baza socială largă a puterii militare a Moldovei [3].

De asemenea, folosindu-se un izvor statistic din 1737 care menționează numărul de 118 246 familii de contribuabili în Țara Românească și înmulțindu-i cu 5 — multiplicator demografic — se poate afla numărul de locuitori ai țării, 591 230.

Intuind importanța istorică a demografiei George Barițiu susținea, pe bună dreptate, că: „Nu e lucru mai firesc decît a întreba care este numărul locuitorilor în cutare țară, pentru ca după aceea să poți face feluri de închieri". Desigur că elevii vor înțelege mai bine aspirațiile românilor din Transilvania, aflînd că în 1857 trăiau aici 3,5 milioane de români și numai 1,5 milioane maghiari și 500 mii germani, decît dacă această luptă este prezentată la modul general, afirmîndu-se numai că populația română forma majoritatea.

Din cele arătate pînă aici rezultă că profesorul de istorie din învățămîntul de cultură generală trebuie să aibă o pregătire multidisciplinar istorică [4], iar abordarea predării istoriei de pe această poziție poate fi considerată o latură a amplului proces de moder-

---

[1] I. Bogdan, *Scrieri alese*, ed. G. Mihăilă, E.A.R.S.R., București, 1968, p. 105.

[2] V. și G. Retegan, *Tehnica de înregistrare a populației Principatelor române la mijlocul secolului al XVIII-lea*, în: „Revista de statistică", 11/1964, p. 40—46; cf. G. Mihoc, *Matematica și istoria*, în: „Forum", 3/1972, p. 25—28.

[3] Louis Roman, *Necesitatea studierii istoriei populației României*, în: „S.A.I.", XXVI/1974, p. 84.

[4] „Un istoric trebuie să fie cîte puțin din toate: geograf, și lingvist, jurist și matematician, etnograf și critic de artă etc. (C. C. Giurescu, *Interviu*, Tomis V, 12/1970, p. 15).

Scanned with OKEN Scanner

nizare a şcolii româneşti, în general, şi a învăţămîntului istoric, în special. De aceea, considerăm că pregătirea profesorilor de istorie în cadrul fostei facultăţi de filozofie şi litere corespundea mai mult acestui deziderat, deoarece în cei patru ani de facultate, în funcţie de cele trei materii alese pentru examenul de licenţă, viitorul profesor de istorie trebuia să susţină examene şi să facă lucrări de seminar şi la disciplinele : *arheologie, filologie romanică, sociologie, geografie* şi *etnografie* etc., pe lîngă faptul că, în cadrul cursurilor de istorie universală şi istoria românilor, urmau cursuri şi seminarii practice de : *epigrafie greacă, latină, slavă* şi *paleografie*, precum şi cursuri de *diplomatică*.

5. CORELAREA ISTORIEI CU CELELALTE ŞTIINŢE SOCIALE

După opinia multor cercetători din domeniul ştiinţelor sociale, s-a constatat că în sistemul acestor ştiinţe, luate în ansamblu, au loc concomitent două procese : pe de o parte, *diferenţierea* lor ca obiecte de-sine-stătătoare, iar pe de altă parte, *integrarea lor parţială*, ca urmare a faptului că folosesc aceeaşi metodologie a materialismului dialectic şi istoric, avînd acelaşi conţinut, şi anume studierea integrală sau parţială a societăţii omeneşti. Dealtfel, unii filozofi, ca, de exemplu, Kedrov, au făcut o clasificare a ştiinţelor sociale, stabilind două grupe mari : cele care studiază societatea ca un *întreg structural* (istoria), iar altele, care studiază societatea pe *laturi structurale* [1]. Miron Constantinescu, în studiul amintit, privind relaţia dintre istorie şi celelalte ştiinţe sociale, arăta, în mod just, că istoria studiază *societatea omenească în evoluţia sa istorică*, pe cînd celelalte ştiinţe sociale studiază numai unele laturi ale societăţii omeneşti, şi în special societatea contemporană, realitatea actuală.

Ţinînd seama că ştiinţele sociale au ca obiect de studiu societatea omenească şi că se folosesc de metodologia materialismului dialectic şi istoric, în predarea lor trebuie să se realizeze corelarea interdisciplinară şi să se stabilească legături sau relaţii integrative. În clasele : a V-a şi a VII-a ale şcolii generale, întrucît nu se predau celelalte ştiinţe sociale ca obiecte de-sine-stătătoare, corelarea interdisciplinară o asigură profesorul de istorie care, pe baza materialului faptic, formează o serie de noţiuni, ca : *orînduire socială, clase sociale, lupta de clasă, stat, revoluţie, forţe de producţie* etc.,

[1] A. Egyed, *Probleme ale cercetării istoriei economice şi sociale*, în : „Anuarul Institutului de istorie şi arheologie", Cluj, XVI, (1973), p. 454.

Scanned with OKEN Scanner

noțiuni ce sînt comune și altor științe sociale : economie politică, socialism științific. Dar, această modalitate didactică poate fi apreciată ca o *corelare indirectă*, pe care însă o poate îmbunătăți și realiza, la un nivel superior, în anii următori, cînd se vor studia, în prima treaptă a liceului, cursul de cunoștințe economice și cunoștințele social-politice. În cursul liceal, transferul permanent de cunoștințe, de la o disciplină la alta, pe baza conversației euristice, folosirea conceptelor și categoriilor de la economia politică și socialism și exemplificarea lor prin fapte și date concrete de la istorie duce la o foarte reușită corelare interdisciplinară și, în felul acesta, la deschiderea orizontului științific și de cultură generală a elevului [1].

În cele ce urmează, vom face unele recomandări metodice privind realizarea corelării interdisciplinare a istoriei cu celelalte științe sociale, în treapta a doua a liceului, și anume în predarea istoriei universale care, în prezent, s-a restructurat pe probleme de sinteză.

a. Corelarea istoriei cu economia politică

Economia politică se studiază în anul III curs liceal (clasa a XI-a), an de studiu cînd la istorie se învață problemele fundamentale ale istoriei universale antice și medievale. În predarea temelor referitoare la antichitate și evul mediu, profesorul de istorie operează cu conceptele învățate la economie, și anume : *mod de producție, forțe și relații de producție* etc., dar, cu precădere, se aprofundează și se clarifică acestea cînd se vor studia revoluțiile burgheze, în anul IV (clasa a XII-a) la cursul de probleme fundamentale ale lumii moderne și contemporane.

Astfel, studierea revoluției burgheze din Anglia, din America de nord și din Franța dă posibilitatea profesorului să facă foarte multe legături, corelări cu economia politică. Dezvoltînd pe larg cauzele revoluției burgheze, el face dese referiri la stadiul *forțelor de producție*, care progresează foarte mult în Anglia, în America de Nord și în Franța înainte de revoluție (industria textilă, industria metalurgică, industria navală, comerțul etc.) și, împreună cu elevii, stabilește și forma *relațiilor de producție*, care continuau

---

[1] V. Liveanu, *Istoria și filozofia*, în : „Lupta de clasă", 10/1966, în special capitolul „Noțiuni, categorii, legi în știința istorică", p. 33—39 ; A. Roth, *Sociologia și istoria*, ibidem, 1/1967, p. 66—71. V. și C. Dinu și Ioana Lungu, *Corelarea istoriei cu celelalte discipline din domeniul științelor sociale*, în : „Revista de pedagogie", XXIII (1974), nr. 11, p. 22—26, unde se găsește și bibliografia problemei.

Scanned with OKEN Scanner

încă să rămînă feudale. Iată deci în ce măsură cunoştinţele elevilor de la economia politică, privind modul de producţie şi laturile sale (forţe şi relaţii), ajută la însuşirea cunoştinţelor istorice şi asigură corelarea acestor două discipline.

De asemenea, la aceeaşi temă, cînd se va aminti situaţia în agricultură, şi anume dezvoltarea fermelor capitaliste în Anglia prin sistemul „îngrădirilor", profesorul apelează la cunoştinţele elevilor de la economia politică privind *acumularea primitivă de capital*, care corespunde, după cum ştim, formelor şi structurilor precapitaliste.

În aceeaşi lecţie, cînd se va vorbi de actul de navigaţie din 1651, care a dus la dezvoltarea economică, maritimă şi politică a Angliei, profesorul face din nou apel la o noţiune de economie politică, şi anume la *mercantilism*, concepţie economică specifică secolului al XVII-lea, care în Franţa va îmbrăca forma colbertismului.

De asemenea, cînd se va preda problema privind *revoluţia industrială*, profesorul de istorie are din nou prilejul de a face corelare cu economia politică. Astfel, se vor dezvolta aspectele legate de *industrializarea capitalistă*: izvorul şi căile folosite de burghezie şi, anticipînd, se pot face şi comparaţii cu industrializarea socialistă.

Capitolele privind istoria statelor feudale din Europa în a doua jumătate a secolului al XVII-lea şi în secolul al XVIII-lea impun reluarea şi aprofundarea unei categorii a economiei politice, şi anume *manufactura*. Elevii au luat cunoştinţă cu această noţiune şi în cadrul cursului de istorie a evului mediu, dar acum îşi îmbogăţesc sfera noţiunii cu *manufacturi de stat* (imperiale sau regale), care se înfiinţează în Franţa, Prusia, Austria, Rusia. Elevilor trebuie să li se precizeze că acestea erau considerate „de stat", pentru că în concepţia politică a secolului al XVII-lea şi al XVIII-lea, statul se confunda cu monarhul („L'état c'est moi").

Şi tema „Progres şi reacţiune în Europa" după revoluţia burgheză din Franţa dă posibilitate profesorului să facă corelare între istorie şi economie politică, deoarece atunci cînd se va vorbi de *blocada continentală* impusă de Napoleon, se va preciza că acesta este un aspect al politicii economice, care, mai tîrziu va lua forma de *război vamal, embargou* etc., noţiuni sau categorii, care aparţin numai economiei politice.

Lecţiile referitoare la „Unificarea statelor naţionale moderne" oferă, de asemenea, prilej pentru corelarea istoriei cu economia politică. În primul rînd, categoria de *piaţă internă unică* este frecventă în aceste lecţii, atunci cînd profesorul încheie predarea, în

Scanned with OKEN Scanner

fiecare țară (România, Italia și Germania) a luptei pentru unire, care are drept consecință formarea acestei piețe. De asemenea, atît în Germania cît și în România, cînd se va vorbi de reforma agrară din 1852 din Prusia și, respectiv, de cea din 1864 din România, elevii, cu noțiunea de *pătrundere a capitalismului în agricultură*, pe care o cunosc de la economia politică, operează și la istorie, înțelegînd mai bine consecințele acestor reforme. De la istorie și, mai precis, de la expunerea asupra reformei din Prusia, elevii vor înțelege și mai bine de ce acestei căi de pătrundere i se va spune și *calea prusacă* sau *calea reformelor*, de pătrundere a capitalismului în agricultură. Aprofundînd această categorie de esență economică, profesorul are prilejul să insiste și asupra celei de-a doua căi de pătrundere a capitalismului în agricultură, și anume *cea americană sau revoluționară*, care se va produce în S.U.A. în timpul războiului de secesiune din 1861—1865.

La problema de largă întindere „Proletariatul — factor activ pe scena istoriei" apare prezentată noțiunea de *criză*, „prima criză economică mondială" din 1857, noțiune care se întîlnește foarte des la cursul de economie politică. În felul acesta, noțiunea mult mai bine clarificată la acest curs îi ajută profesorului de istorie să opereze cu ea și la înțelegerea unor probleme istorice, și anume ascuțirea contradicției dintre proletariat și burghezie, solidaritatea pe plan mondial a clasei muncitoare, creîndu-se în felul acesta premisele formării Internaționalei I.

Tema privind „Relațiile internaționale între 1871—1914" reprezintă cea mai bună completare, cu fapte istorice concrete, a capitolului din economia politică privind *imperialismul*. La aceste lecții, cu noțiunile însușite la economia politică, și anume : *monopol, capital financiar, export de capital, contradicții imperialiste*, prezentîndu-li-se elevilor dezvoltarea economică și politica externă a țărilor imperialiste, cu date și fapte, vor înțelege și mai bine aceste noțiuni și li se va contura concret sfera lor.

După părerea noastră, numai făcînd o bună corelare a economiei politice cu istoria se pot înțelege aspectele complexe ale acestei forme de capitalism, și anume imperialismul. Dealtfel, se cunoaște că și V. I. Lenin, pe baza studierii politicii interne și externe a țărilor europene, intrate în faza imperialistă, a elaborat geniala lucrare „Imperialismul, stadiul ultim al capitalismului".

Cu noțiunile acestea se va opera și la alte lecții din această perioadă istorică (1871—1914) și se vor relua la lecția „Primul război mondial", care, în fond, este o lecție de sinteză a istoriei țărilor capitaliste de la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, privind contradicțiile imperialiste.

Scanned with OKEN Scanner

b. Corelarea istoriei cu socialismul ştiinţific

Lecţiile de istorie universală modernă şi contemporană au foarte multe noţiuni legate de cursul de sociologie, şi reprezintă o bază faptică extrem de importantă pentru teoretizarea conceptelor de socialism ştiinţific, care se studiază în ultima clasă de liceu.

În primul rînd, toate lecţiile din cursul de istorie modernă universală care se referă la revoluţiile burgheze, de la cea din Anglia (1642) şi pînă la cea din Japonia (1868), dau posibilitate profesorului de istorie să îmbogăţească cunoştinţele elevilor în aşa fel încît atunci cînd vor studia capitolul respectiv din cursul de socialism, despre *revoluţie*, vor putea să înţeleagă tipurile de *revoluţie burgheză* şi *revoluţie burghezo-domocratică*, dînd chiar exemple din cele învăţate la istoria modernă universală.

Învăţînd la istoria modernă universală despre forţele participante în revoluţia burgheză, preluarea puterii politice, pe care burghezia o pune de acord cu puterea economică ce o deţine şi arătîndu-se limitele revoluţiei burgheze, atunci cînd vor studia şi *revoluţia socialistă*, elevii, cu elementele cunoscute de la istoria modernă, vor putea să distingă diferenţa dintre o revoluţie burgheză şi una socialistă. Materialul însuşit la lecţiile de istorie universală modernă îi va face să înţeleagă mult mai bine problemele legate de revoluţie, noţiune care la cursul de socialism este prezentată mai mult teoretic.

Foarte multe lecţii de istorie universală modernă aduc material faptic în legătură cu formarea *naţiunii*. Astfel, problema referitoare la formarea Statelor Unite ale Americii, lecţiile privind formarea statelor unitare din centrul şi răsăritul Europei (Italia, Germania, România etc.) arată elevilor cum s-au format naţiunea nord-americană, germană, italiană şi română, fundamentîndu-le cu fapte, latura teoretică a categoriei de naţiune.

De asemenea, majoritatea lecţiilor de istorie universală modernă se referă la *statele burgheze*, astfel că elevii îşi conturează caracteristicile statului capitalist, şi atunci cînd vor studia lecţia despre stat şi tipurile lui vor putea să dea foarte multe exemple de la istoria despre formele de stat burghez, ca, de pildă : *monarhie constituţională, republică* etc. Tot de la istoria universală modernă elevii vor căpăta cunoştinţe despre un *stat unitar* şi un *stat federativ* (de exemplu S.U.A. şi altele).

De la istoria universală modernă îşi însuşesc elevii problemele legate de politica de apărare a teritoriului sau de cotropire a unor teritorii străine, astfel că atunci cînd vor studia *funcţiile statului burghez, internă şi externă*, la cursul de socialism, le vor înţelege

Scanned with OKEN Scanner

și mai bine, încît corelarea dintre istorie și această știință socială este foarte bună și instructivă, atît pentru profesor cît și pentru elev.

Foarte multe lecții de istorie universală prezintă, după cum e și firesc, conflictele războinice dintre diferitele state. În felul acesta se va contura și mai bine categoria de *război* cu care elevii vor opera la cursul de socialism științific. În plus, de la cursul de istorie elevii capătă informații complexe despre această noțiune. Astfel, ei își dau seama ce este un *război civil, un război de eliberare națională* etc.

Lecțiile privind mișcarea muncitorească, de asemenea, ajută la înțelegerea unor probleme de la cursul de socialism științific atît în ceea ce privește partea istorică a luptei clasei muncitoare, cît și cu privire la organizarea ei în : *partid, organizație internațională, sindicate* etc., precum și alte probleme teoretice, ca : *dictatura proletariatului, alianța clasei muncitoare cu țărănimea muncitoare* etc.

De asemenea, tot la lecțiile de istorie universală modernă elevii își însușesc unele noțiuni legate de : *socialismul utopic, curente oportuniste* etc., probleme care-i vor ajuta să înțeleagă cum s-a ajuns de la socialismul utopic la socialismul științific.

Toate aceste exemple ne dau convingerea că, în special, între aceste două științe sociale, economie politică și socialismul științific, pe de o parte, și istoria universală modernă, pe de altă parte, se pot realiza reușite legături, corelații și deci ajutorul și contribuția fiecărei științe la însușirea mai bună de către elevi a acestor probleme, care, la prima vedere, par să fie abstracte. De aceea, putem concluziona că materialul astfel predat se însușește mai ușor, iar prin dezbatere cu ajutorul elevilor asigurăm și latura formativă a învățămîntului.

c. Corelarea istoriei cu filozofia

În predarea cursului de filozofie, prezentîndu-se în mod istoric lupta dintre materialism și idealism de-a lungul secolelor, se impune cu necesitate a se face legătura dintre filozofie și istorie. Elevii au învățat la cursul de istorie universală antică și medie despre filozofia antică și medievală și lupta dintre materialism și idealism, iar la cursul de istorie universală modernă, despre concepțiile filozofice pre-marxiste. De asemenea, tot în cadrul cursului de istorie modernă ei învață despre *condițiile istorice* de apariție a concepției filozofice revoluționare, a marxismului. Iată deci cum și aceste lecții de istorie universală modernă ajută la înțelegerea

Scanned with OKEN Scanner

unor probleme de filozofie, făcîndu-se astfel corelarea dintre istorie și această disciplină.

În general, corelarea dintre istorie și filozofie se realizează, cu eficiență, în cadrul lecțiilor de cultură din ciclul gimnazial, care cuprind în contextul lor și capitole privind filozofia. De aceea, aici nu mă voi mai referi la aceste lecții de cultură, întrucît corelarea o impune chiar manualul și programa școlară. Dar, în afară de lecțiile de cultură, mai sînt încă și alte lecții de istorie, unde se poate face corelarea dintre istorie și filozofie. Dealtfel, *corelarea istoriei cu filozofia se realizează în permanență prin însăși explicarea fenomenelor istorice în lumina concepției materialismului istoric*, parte constitutivă a ideologiei marxist-leniniste.

Lecția cea mai importantă care dă posibilitatea de a se face corelarea tuturor științelor sociale este: „Nașterea și dezvoltarea proletariatului; socialismul științific", iar din aceasta, problema referitoare la condițiile istorice ale apariției marxismului. Deși în acest capitol nu este abordată problema izvoarelor marxismului, ci numai cele trei părți constitutive ale sale, deoarece profesorul de istorie a dezbătut cu elevii la lecțiile de istorie modernă aspectele social-politice din țările europene, apusene, poate să-i adauge și cele trei izvoare ale marxismului, și anume: *economia politică engleză, filozofia clasică germană* și *socialismul utopic*, în special, cel francez.

Din cele arătate pînă aici s-a putut vedea ce mari posibilități oferă lecțiile de istorie universală modernă pentru a se face corelări între istorie și celelalte științe sociale [1] care se predau în școala de cultură generală.

Posibilități reale de *corelare interdisciplinară* între istorie și celelalte științe sociale, în condițiile modernizării predării, ni le oferă și *cabinetele mixte de științe sociale* (istoria patriei și cunoștințe social-politice de la școala generală), care sînt din ce în ce mai bine utilizate și funcționale.

De asemenea, corelarea interdisciplinară se realizează și în cadrul activităților din afară de clasă: *cercurile cu elevi, excursii documentare* la monumente istorice și obiective economice, *vizite la muzee* și expoziții etc., cînd profesorul are posibilitatea să discute cu elevii unele probleme de istorie legate de realizările contemporane sau să comenteze unele exponate în relații integrative.

Din cele expuse se poate trage concluzia că metoda corelării interdisciplinare stimulează și dezvoltă gîndirea elevilor, îi obligă să participe activ la dezbaterea problemelor, realizîndu-se și mai

[1] V. Popeangă, *op. cit.*, p. 72—81.

Scanned with OKEN Scanner

mult latura formativă a învățămîntului. Fără îndoială că nu numai această strategie didactică ajută la realizarea acestui scop, dar reprezintă un aspect al modernizării predării și deci la înnoirea tehnologiei didactice.

6. CORELAREA ISTORIEI CU CELELALTE DISCIPLINE DIN PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Istoria, ca știință umanistă și socială, avînd un cîmp larg de cercetare, de la fenomenele economice, care țin de *bază*, și pînă la aspectele de ordin cultural, care împreună cu cele politice formează *suprastructura* societății, poate dezvolta, multilateral, capacitatea de gîndire și înțelegere a elevilor numai cu condiția de a se realiza în predare corelarea interdisciplinară cu toate obiectele de studiu din planul de învățămînt. Cea mai izbutită și eficientă corelare interdisciplinară, după cum s-a mai arătat, se poate realiza în cadrul lecțiilor de cultură, incluse în programele școlare și în manuale, la sfîrșitul unei perioade istorice. Sînt însă și alte lecții în care se stabilesc relații interdisciplinare mai largi, cum este, de pildă „Formarea națiunii române", cînd se face corelare cu *economia politică* (comunitatea de viață economică), cu *filozofia* (conceptul de națiune), cu *limba* și *literatura* română (comunitate de limbă), cu *geografia* (comunitate teritorială) și alte discipline.

Pregătind lecțiile de cultură în relații integrative, profesorul, pe lîngă realizarea acestei orientări moderne, în predare, reușește să optimeze și mai mult relația profesor-elev și să utilizeze eventual și învățarea pe *grupe de studiu*. Astfel, anunțînd o lecție de cultură și cunoscînd posibilitățile și înclinațiile elevilor pentru un anumit domeniu al culturii, poate să dea sarcini unei grupe să studieze problemele de *literatură*, altei grupe probleme de *artă*, iar altei grupe aspectele *muzicale* ale perioadei istorice respective. Iar atunci cînd se dezbate problematica lecției cu toată clasa, fiecare grupă aduce și comentează informațiile din domeniul respectiv pentru care s-a pregătit.

Învățarea pe grupe nu exclude însă participarea activă a tuturor elevilor care trebuie să concure la dezbaterea integrală a problematicii lecției. Întrucît la fixarea sarcinilor s-a ținut seama de preocupările mai deosebite ale elevilor într-o anumită direcție, în dezbaterea problemelor lecției, fără a se aluneca în chestiuni de amănunt și detaliu, elevii vor aduce în circuit, prin transfer de noțiuni și cunoștințe, foarte multe aspecte din domeniul celorlalte

Scanned with OKEN Scanner

discipline din planul de învățămînt, realizîndu-se o autentică și eficientă corelare interdisciplinară. Participarea activă a elevilor prin conversație euristică și pe un fond problematizat, la lecțiile sintetice de cultură, pe lîngă că asigură însușirea temeinică a cunoștințelor, dar are și o latură educativă, în sensul că redă elevilor încredere în forțele proprii, de cercetare — deci învățămînt formativ — convingerea și sentimentul că au contribuit efectiv la desfășurarea lecției de istorie.

Corelarea interdisciplinară între istorie și celelalte discipline din planul de învățămînt se realizează și în cadrul lecțiilor de comunicare curentă, de istoria patriei sau istoria universală. Astfel, atunci cînd se apelează la cunoștințele elevilor spre a arăta cum s-au reflectat faptele istorice în literatura universală sau literatura română, sau atunci cînd se recomandă, spre lectură, creațiile literare, în special cele de inspirație istorică, înseamnă că se realizează o foarte reușită *corelare între istorie și literatură*. Dealtfel, în predarea curentă, obișnuită, profesorii de istorie folosesc, cu multă eficiență, texte din literatura beletristică, română sau universală. Ba mai mult, cîteodată, fragmente din aceste texte (în special din „Scrisoarea a III-a" a lui M. Eminescu sau din „Apus de soare" de B. Ștefănescu-Delavrancea) sînt înregistrate pe banda magnetică și reproduse în timpul predării, contribuind la redarea culorii locale, dar și la educarea patriotică prin încărcătura emoțională pe care o conțin [1]. Tot așa se realizează corelare cu *muzica*, cu *arta plastică*, precum și cu alte domenii ale cunoașterii umane.

Am lăsat intenționat la urmă *corelarea istoriei cu geografia*, deoarece din practica și experiența acumulată de cadrele didactice, de-a lungul anilor, rezultă că aceasta și-a pus amprenta pe activitatea didactică și a intrat în tradiția școlii românești. Dar, pe cît este de clasică modalitatea de lucru cu harta, pe atît de modernă și actuală este funcționalitatea cabinetelor de istorie și științe sociale, care au în dotație materiale geografice (hărți istorice, murale, și tematice, hărți geografice, fizice și politice cu însemnări privind dinamica relațiilor internaționale etc.). Ba mai mult, sînt profesori care au bune rezultate în activitatea didactică, întrucît folosesc la verificarea cunoștințelor *hărți mute*, numai cu semnalarea granițelor țărilor și conturul apelor, contribuind la o bună orientare în spațiu a elevilor.

Un deziderat, nu greu de realizat, pentru o mai bună și eficientă corelare a istoriei cu geografia este cel exprimat de unele

---

[1] Elena Ostoici, *Folosirea beletristicii la lecția de istorie*, în: S.A.I. XXXIII—XXIV (1976), p. 118—127.

Scanned with OKEN Scanner

cadre didactice, care preconizează întocmirea de hărți istorice cu indicarea principalelor *elemente de geografie fizică* (înălțimi, păduri, mlaștini etc.), mai ales pentru a se înțelege strategia și tactica adoptată de taberele angajate în conflict.

De asemenea, o bună corelare între istorie și geografie se realizează în predarea capitolelor privind condițiile naturale, care preced istoria unei anumite țări într-o perioadă dată [1].

Pe lîngă exemplele care s-au dat aici menționăm și pe cele recomandate în anexele capitolului : „Modernizarea metodelor de predare", cu atît mai mult, cu cît au fost integrate în procesul predării și experimentate practic. Dealtfel, prin introducerea cursului de „Probleme fundamentale ale istoriei universale, la anii III și IV de liceu, profesorul de la catedră are posibilitatea să aplice și să experimenteze și mai mult această orientare metodologică modernă.

★

Așa cum a reieșit și din cele prezentate pînă aici și cum rezultă și din cercetările pedagogiei contemporane, „corelarea și sistematizarea cunoștințelor în procesul de predare-învățare satisfac cerințele de sistematică a științei, care nu este o sistematică rigidă, închisă, ci deschisă și procesuală, permițînd mișcarea ideilor în cadrul unor sisteme logice mobile" [2].

Profesorului de istorie îi revine sarcina, așa cum subliniază și pedagogul, J. Piaget să vorbească despre specialitatea lui „într-un spirit constant interdisciplinar, adică să știe să generalizeze el însuși structurile pe care le folosește și să fie în stare să le reașeze în sistemul de ansambluri, înglobînd celelalte discipline" [3].

---

[1] V. C. Dinu, *Corelația dintre istorie și geografie*, în : „Al doilea colocviu național de pedagogie ; Șt. Soc. filologie, București, 1974, p. 34.

[2] M. Drăgulet, *op. cit.*, p. 126.

[3] J. Piaget, *Baze științifice despre educație*, în „Revista de pedagogie", nr. 9—10/1972, p. 142.

Scanned with OKEN Scanner

VIII

INTEGRAREA ISTORIEI PATRIEI ÎN ISTORIA UNIVERSALĂ. ASPECTE, METODE ŞI PROCEDEE. VALENŢE EDUCATIVE

Educaţia patriotică a elevilor, ca parte integrantă a educaţiei comuniste, a constituit şi pînă în prezent obiectul unor capitole din lucrările de pedagogie generală sau de metodică a predării istoriei.

Dar, capitolele respective din aceste lucrări, care tratează parţial sau total problema educaţiei patriotice, îşi extrag exemplele numai din lupta de eliberare socială şi naţională a poporului român sau menţionează numai prezenţe româneşti în domeniul culturii şi artei.

Practica la catedră a scos în evidenţă însă că în gama de procedee şi metode, atît a celor clasice, cît şi a celor moderne, o eficienţă deosebită o au lecţiile în care, fără a se aluneca pe panta amănuntului, sînt incluse şi evenimente mai deosebite din istoria patriei în istoria universală, subliniindu-se prezenţele româneşti la dezvoltarea civilizaţiei şi culturii mondiale. Atunci cînd conţinutului de idei al manualului i se adaugă şi o problemă mai puţin cunoscută de istoria patriei, lecţia capătă un plus de înviorare şi în acelaşi timp se realizează şi o autentică educaţie patriotică. Încă de mulţi ani am experimentat la catedră această integrare şi m-am convins că elevii îşi însuşesc mai bine o serie de probleme, reuşesc ei înşişi să aplice comparaţia în istorie şi în acelaşi timp încep să simtă şi o mîndrie naţională cînd constată că poporul nostru a jucat un rol destul de însemnat în istoria universală, în general, şi în cea a Europei sud-estice, în special.

În cele ce urmează vom înfăţişa cum s-a realizat această integrare a istoriei patriei în istoria universală prin sublinierea prezenţelor româneşti — atît sub latura informativ-ştiinţifică, cît şi sub latura metodico-pedagogică.

Scanned with OKEN Scanner

*

Așezat în arcul carpato-dunărean și în apropierea marilor civilizații ale omenirii [1], poporul nostru a jucat, în decursul zbuciumatei sale istorii, un rol important în istoria universală.

Așa cum astăzi țara noastră, condusă cu înțelepciune de încercatul partid al clasei muncitoare, Partidul Comunist Român, continuatorul luptei revoluționare și democratice a poporului român, este un factor activ pe arena internațională și cînd prezențele românești pe tărîm economic și cultural se fac tot mai mult simțite, pe toate meridianele globului, tot așa și în trecut, aproape că nu este moment important din istoria Europei sau a globului pămîntesc în care să nu se observe și prezențele românești.

Aceste prezențe individuale sau colective românești marchează, ca un fir roșu în istoria universală, contribuția unui popor mic, dar viguros, la istoria politică, la cultura și civilizația întregii omeniri. Dacă ne gîndim numai la faptul că secole de-a rîndul poporul român, luptînd și rezistînd popoarelor migratoare din răsărit sau Imperiului otoman cotropitor și asupritor a fost scut și pavăză popoarelor din Apus, care și-au dezvoltat, în tihnă, civilizația și cultura lor avansată, putem considera cu mîndrie că o contribuție indirectă la dezvoltarea acestei culturi și-a adus-o și poporul român. Dealtfel, destul de elocvent o spune, intuind condițiile politice ale epocii respective, însuși marele Ștefan voievod, cînd afirmă, prin glasul unchiului său Țamblac, în fața senatului Veneției : „Nu vreau să vă mai spun cît de *folositoare este pentru treburile creștine această țărișoară* a mea ; socotesc că este de prisos fiindcă lucrul e prea vădit, că ea este saraiul țării ungurești și al Poloniei și este *straja acestor două crăii*. Afară de asta, fiindcă turcul s-a împiedicat de mine, mulți creștini au rămas în liniște de patru ani“ [2].

---

[1] V. cap. 1 din prezenta lucrare, și anume problematica de istorie veche a României, în Programul P.C.R.

[2] I. Bogdan, *Documentele lui Ștefan cel Mare*, vol. II, p. 342—351 ; v. și P. P. Negulescu, *Filozofia renașterii*, în : „Pagini alese“, București, 1967, p. 241, care afirmă în mod just că : „E poate totuși cazul să zicem că sforțările pe care le-am făcut în această direcție n-au fost cu totul fără folos pentru cultura europeană ; dacă nu ne-au permis nouă, ele au permis cel puțin altora să se dezvolte în liniște, și anume popoarelor Europei centrale, pe care împotrivirea noastră deznădăjduită le-a apărat de valul cotropitor al invaziei turcești“. Cam la fel și aproape cu aceleași idei, afirmase și G. Ibrăileanu în „Spiritul critic în cultura românească“, Iași, 1909, p. 1, sau A. D. Xenopol în „Rolul românilor în Orient“ — „Românul literar“, III (1905), p. 72. *„Românii au apărat mai ales civilizația apuseană contra cuceririi turcești ; aice stă însemnătatea lor cea mare în istoria europeană“.*

Scanned with OKEN Scanner

După cum se poate vedea, Ștefan cel Mare, ca și Mihai Viteazul, mai tîrziu, asocia idei de apărare a țării, ideea de apărare a Europei.

Cînd scrisul istoric devine angajant și militant, cronicari și istorici, ca Dimitrie Cantemir, vor afirma că românii „de le vom căuta firea, inima și cea iroicească (sic) vitejie, aievea iaste, că a hotarelor lumii românești împotriva sirepelor niamuri tătărești, ca niște ziduri de aramă puși și nebiruiți apărători s-au socotit“ [1].

De asemenea, dacă ne amintim că, în tot evul mediu, țările noastre au fost lăcaș și adăpost multor cărturari refugiați din Peninsula Balcanică [2] de furia aceluiași Imperiu otoman (Nicodim, Nifon, Macarie, Stavrinos, Palamed etc.) și că domnitorii români au ajutat cu bani și tot felul de daruri mănăstirile din Muntele Athos, Siria, Egipt și Palestina, unde se mai salvaseră și se mențineau urmele civilizației bizantine, înseamnă că poporul român are o contribuție de seamă la salvarea și menținerea acestei civilizații. Să nu uităm că ea continua străvechea cultură greco-romană și va constitui, în același timp, un principal izvor și pentru cultura Renașterii.

Mișcările de eliberare ale popoarelor vecine supuse dominației străine și-au găsit, în țara și poporul nostru, adevărați și loiali sprijinitori. Astfel, mișcarea revoluționară ungară după 1848, iar cea polonă din timpul lui Cuza Vodă (1859—1866), s-a bucurat în permanență de ajutorul poporului român [3]. În ceea ce privește ajutorul dat patrioților maghiari, după 1848 se cunosc tratativele între Vasile Alecsandri ca reprezentant al lui Cuza și generalul Klapka, care ajunseseră la încheierea a două convenții. Prin cea dintîi se hotăra ca prințul *„Cuza să dea voie patrioților maghiari să stabilească depozite de arme pe Valea Siretului, la Bacău, la Roman sau în comunele încă mai apropiate de granița Transilvaniei, precum sînt Ocna și Piatra“*, ceea ce înseamnă că revoluționarii maghiari au fost ajutați în mod deosebit de poporul român, în lupta lor împotriva Imperiului habsburgic, apăsător de popoare.

De asemenea, se cunoaște faptul că atunci cînd în 1875—1876 s-a redeschis problema orientală prin criza provocată de răscoalele din Bosnia, Herțegovina și Bulgaria, detașamentele de patrioți bulgari au fost pregătite pe teritoriul patriei noastre și trecute de Hristo Botev peste Dunăre.

---

[1] V. Cristian, *Contribuția lui Dimitrie Cantemir la dezvoltarea istoriografiei românești*, în : „Analele Universității din Iași“, 1974, p. 147.

[2] C. Erbiceanu, *Bărbați culți, greci și români și profesori din Academiile de la Iași și București (1650—1821)*, București, 1905, p. 3.

[3] C. C. Giurescu, *Viața și opera lui Cuza-Vodă*, București, E. Șt., 1966, p. 123—126, 177—179.

Scanned with OKEN Scanner

Dealtfel, este indicat ca istoria patriei noastre să fie studiată în corelare cu istoria popoarelor vecine, pentru a se cunoaște ajutoarele reciproce care s-au acordat de-a lungul vremurilor. „*Studierea istoriei* — s-a precizat în *Expunerea* tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și culturii socialiste — *permite cunoașterea legăturilor tradiționale care au existat de-a lungul secolelor între popoare, în special, între popoarele vecine, a relațiilor lor de solidaritate și întrajutorare în lupta pentru cauza libertății și independenței, precum și a aspectelor legate de vechea politică de dominație și asuprire, provocată de marile imperii din trecut, de învrăjbire între popoare, cultivată de clasele exploatatoare. Iată de ce înfățișarea profund obiectivă și interpretarea justă, corectă, principială a datelor și faptelor istorice au o importanță esențială pentru lichidarea surselor de neîncredere și animozitate create de-a lungul timpurilor între popoare*“ (p. 47).

Dar, nu numai în istoria politică — și exemplele date nu epuizează problema în sine — ci și în domeniul culturii materiale, poporul român și-a adus contribuția individuală sau colectivă la patrimoniul civilizației omenirii. În multe domenii ale tehnicii, în decursul veacurilor s-au făcut simțite prezențele românești, avînd chiar prioritate înaintea altor țări și popoare. Astfel, sînt numeroase elemente de cultură, științifice și aplicații tehnice superioare, realizate pe *teritoriul patriei noastre cu mult înaintea altor țări*: războiul de țesut orizontal în secolul X [1], cu trei secole înainte față de Europa apuseană, producția de aramă în secolul al XIV-lea (1387), construirea celui mai vechi vehicul purtat pe șine în secolul al XIV-lea (un vagonet cu roți de lemn provenit de la o mină de aur din Brad), producția de hîrtie din secolul al XVI-lea (1539), sistemul ingenios de încălzire a locuințelor (curent de aer cald ce trecea pe sub podele și prin ziduri), confecționarea de paloșe „după metoda românească“, experimentarea proiectilului reactiv de tipul rachetei cu trepte, la Sibiu (secolul XVI) [2], pînă la aparatul de zburat al lui Traian Vuia și avionul cu reacție al lui H. Coandă, toate acestea dovedesc contribuția poporului nostru la civilizația omenirii.

Continuator al tradițiilor revoluționare și animator al cunoașterii trecutului glorios de luptă al poporului nostru, P.C.R. sub-

---

[1] Șt. Olteanu, *Influențe bizantine în arta țesutului la Dunărea de jos în secolele X—XII*, în: „Revista de istorie“, 1/1975, p. 107—110.

[2] V. Stănescu, *Confruntarea trecutului cu prezentul*, în: „Contemporanul“, nr. 20/1966; P. P. Panaitescu, *Evoluția tehnicii*, ibidem, nr. 43/1966; v. și C. C. Giurescu, *Contribuții la istoria științei și tehnicii românești în secolele XV—XIX*, București, Editura științifică, 1973, passim.

liniază în documentele sale rolul și contribuția poporului nostru la tezaurul civilizației mondiale : „*Datorită acțiunilor legilor obiective ale dezvoltării societății* — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu cu ocazia aniversării a 45 de ani de la înființarea P.C.R. — *precum și a luptei necurmate a forțelor sociale avansate, poporul nostru a mers mereu înainte, dovedindu-se în decursul veacurilor un puternic factor de progres și civilizație în această parte a lumii, aducîndu-și contribuția la tezaurul creației materiale și spirituale a popoarelor, la înflorirea geniului uman*“ [1].

Iată de ce consider că sublinierea prezențelor românești la lecțiile de istorie universală constituie un minunat prilej pentru educarea elevilor în spiritul patriotismului și a mîndriei naționale. Adăugarea și presărarea unor fapte — e drept cîteodată de amănunt, dar legate de istoria noastră — înviorează lecția și pe fețele elevilor se constată mîndria, care le umple inimile de bucurie, că și poporul român a avut valoroase prezențe în istoria universală. Nu de puține ori am avut satisfacția ca în timpul expunerii noului material să observ o tresărire și o încordare a atenției, cînd la lecțiile de istorie universală le adăugam anumite probleme legate de trecutul nostru, sau cînd verificam anumite capitole, la oral sau în scris, elevii, cu mîndrie îndreptățită, să-mi expună și acele completări, care nu le supraîncărcau cunoștințele, după cum s-a putut constata.

Problema prezențelor românești în cadrul istoriei universale a abordat-o de multe ori înflăcăratul patriot și marele nostru istoric, de valoare mondială, N. Iorga. În nenumărate lucrări, N. Iorga, cînd amintea o localitate sau o dată istorică se referea, dacă era cazul, și la o prezență românească. Astfel, cînd amintește de pacea de la Lunéville (1801), N. Iorga, în paranteză, adaugă că aici, mai tîrziu, a învățat și studiat M. Kogălniceanu sau, cînd spune de intrarea lui Napoleon în 1805 în Viena, prezentînd rezistența eroică a populației vieneze, adaugă că, pe baricade, a luptat și cărturarul nostru, Gheorghe Lazăr. După victoriile lui Napoleon asupra armatelor austriece, Gheorghe Lazăr a devenit un înflăcărat adept al împăratului, pe care l-a servit, în calitate de topograf în anii 1806—1807, și tot din cauza acestui cult față de împăratul francez se datorește și trecerea lui în Țara Românească, fiind persecutat și urmărit de poliția habsburgică [2]. Dealtfel, pentru N. Iorga sub-

[1] Nicolae Ceaușescu, *P.C.R., continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*, București, Editura politică, 1966, p. 10—11.

[2] Stanciu Stoian, *Un aspect al dezvoltării învățămîntului românesc în perioada lui de început*, în : „Din istoria pedagogiei românești“, București, Editura didactică și pedagogică, 1956, p. 36.

linierea prezenţelor româneşti şi a contribuţiei poporului român a fost o preocupare de căpetenie şi rolul acestei munci a văzut lumina tiparului în lucrări speciale [1].

În cele ce urmează vom arăta, pe probleme şi capitole, cum poate fi valorificată contribuţia românească şi cum trebuie subliniate prezenţele româneşti la lecţiile de istorie universală.

Deoarece şi înainte de formarea poporului român (secolele III—VII) sînt nenumărate legături între strămoşii noştri şi popoarele din Europa, şi chiar contribuţii ale poporului geto-dac de pe teritoriul patriei noastre în istoria universală a antichităţii, am considerat că şi înainte de secolul al VII-lea să fie menţionate în această lucrare prezenţele strămoşilor noştri, ai căror continuatori sîntem pe acest pămînt locuit încă din cele mai vechi timpuri.

1. INTEGRAREA ISTORIEI PATRIEI ÎN ISTORIA UNIVERSALĂ ANTICĂ

În lecţiile de istorie universală antică se găsesc totuşi momente importante în care este simţită contribuţia şi aportul strămoşilor noştri.

După cum se ştie, istoria universală antică se predă în clasa a V-a într-un curs sistematic, respectîndu-se diacronia şi sincronia evenimentelor. Ţinîndu-se seamă de particularităţile de vîrstă şi posibilităţile de înţelegere ale elevilor, problemele ce urmează să fie integrate se vor diferenţia după caz. Fără îndoială că ele au tangenţă mai mult cu temele de istorie din clasele şcolii generale, întrucît aici s-a păstrat, în programe şi manuale, succesiunea evenimentelor pe baza cronologiei, dar se pot relua şi în cursul de „Probleme fundamentale de istorie universală“ din ciclul liceal.

---

[1] N. Iorga, *Trei lecţii de istorie despre însemnătatea românilor în istoria universală*, Vălenii de Munte, 1912 ; *Românii în străinătate de-a lungul veacurilor*, Bucureşti, 1929 ; *La place des roumains dans l'histoire universalle*, I—III, Bucureşti, 1935—1937 ; v. şi V. Cristian, *Contribuţia lui N. Iorga la încadrarea istoriei românilor în istoria universală*, în : *Nicolae Iorga, omul şi opera*, Editura Junimea, 1971, p. 39—68. O bună integrare a istoriei patriei în istoria contemporană o realizează şi Iosif Constantin Drăgan în „Idealuri şi destine“, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1977.

De asemenea, o reuşită lecţie ştiinţifico-metodică este şi cea realizată de N. Copoiu şi Dinu Giurescu „Locul şi rolul poporului român în istoria universală“ în „Probleme fundamentale ale istoriei patriei şi Partidului Comunist Român“, E.D.P., Bucureşti, (1977), p. 299—309.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel, încă de la primele noțiuni privind „Viața oamenilor în comuna primitivă", cînd se dezbat problemele referitoare la paleolitic, este necesar să se arate că cele mai vechi așezări omenești — cînd omul era pe o treaptă de-abia deosebită de regnul animal, dar nu departe de acesta (hominizii) — s-a găsit pe *Valea Dîrjovului* (jud. Olt) vestita „cultură de prund", unică în Europa și asemănătoare numai cu cea descoperită la Oldoway în Kenia. Această descoperire, aparținînd arheologului C. Nicolaescu-Plopșor, împinge procesul artropogenezei de pe teritoriul patriei noastre cu peste 600 000 de ani î.e.n. În urma vizitei în România a prof. univ. Raymond Dart de la Universitatea din Johannesburg, descoperitorul culturii în Kenia, s-a confirmat existența australopitecilor în țara noastră, acea primă verigă de oameni primitivi care face legătura între regnul animal și om. În prezent, săpăturile de la Ruginești și Bugiulești (jud. Gorj), din așa-zisa vale a lui Greunceanu, fac ca vechimea așezărilor omenești de pe teritoriul patriei noastre să fie împinse chiar cu aproape un milion de ani î.e.n.

De asemenea, atunci cînd se va vorbi de *neolitic*, pe plan universal, este necesar să se sublinieze măiestria olarilor autohtoni, care au realizat vestita ceramică a culturii *Cucuteni*, recunoscută pe plan mondial.

Cînd se va trece la studiul istoriei popoarelor din Orientul antic, în special la tema referitoare la cultura acestora, va trebui să fie menționate prezențele strămoșilor noștri. Astfel, se va arăta că multe produse meșteșugărești egiptene, așa cum a arătat o analiză chimică, erau din „aur de extracție dacică". De asemenea, un papyrus din secolele II—III menționează articole dacice de export, care ajunseseră în orașul Tebtynis din Egipt, probabil materiale pentru construcții, cherestea sau lemn de mobilă, totdeauna cerute pe piața egipteană. Dealtfel, V. Pîrvan socotea că și aurul din vasele descoperite la Troia, ca și cel din admirabilele vase ateniene, cu o evoluție foarte stilizată, erau de proveniență și sub influența dacică, făcînd pe N. Iorga să afirme că *„nu sînt fără raporturi cu ceea ce au făcut cei mai îndepărtați strămoși ai noștri din ramura geto-dacică și în general tracică"* [1].

Cînd se va vorbi de cultura și religia egiptenilor, se va aminti prețioasa știre dată de Strabo, potrivit căreia atît Zamolxis cît și Deceneu, marele preot, ar fi fost discipoli ai egiptenilor. Despre cel dintîi spune că și-a tras învățătura, parte de la Pitagora, parte de la

---

[1] N. Iorga, *Paralelisme și inițiative de istorie universală la români*, București, 1939, p. 4.

Scanned with OKEN Scanner

egipteni, în a căror țară a ajuns în peregrinările sale [1]. Dealtfel, săpăturile arheologice de la Sarmizegetusa ale arheologilor clujeni au scos în evidență cunoștințele calendaristice și științifice pe care le aveau preoții daci, asemănători în privința aceasta cu preoții egipteni, precum și ai altor popoare ale antichității. Chiar dacă Herodot se îndoiește de legenda uceniciei lui Zamolxis la Pitagora, în acest fapt nu conținutul istoric al acesteia contează, ci „funcțiunea" sa care indică o influență a științei și culturii helene și egiptene asupra celei traco-getice și *intrarea în istorie* a strămoșilor noștri [2].

De asemenea, la aceeași temă, cînd se va vorbi de scrierea pe tăbliță de lut a vechilor sumerieni, se va menționa că asemenea tăbliță cu scriere ideografică și pictografică, ca o reușită a culturii de tip Turdaș-Vișegrad, s-au descoperit și la noi, la *Tărtaria*, pe Mureșul mijlociu, pe care arheologii le datează în jurul anilor 2800—2700 î.e.n. Arheologul englez John H. Harey, folosindu-se de metoda radiocarbonului, considera că tăbliță cu scriere ideografică pot avea o dotare de 4 000 ani, ceea ce înseamnă că depășește cu 1 000 de ani pe cele sumeriene. Prof. D. Berciu le situează însă în anii 3000—2000 î.e.n., explicîndu-le originea prin eventuale relații comerciale sau așezări de coloniști sumerieni la noi [3]. Indiferent care este explicația originii, cert este că urme ale civilizației străvechi presumeriene sau sumeriene s-au găsit și pe teritoriul patriei noastre.

La tema „Cultura greacă și elenistică", prezentîndu-se filozofia idealistă a lui Platon, trebuie să adăugăm că în gîndirea acestuia era ideea, aparținînd medicinei moderne, de a trata în același timp și corpul bolnav și psihicul, idee pe care o atribuia zeului Zamolxis și pe care, după cum afirma Platon, o practicau medicii daci. Aceștia, după cum se știe, în afară de această metodă manifestau și un mare interes pentru folosirea plantelor medicinale și făceau operații de trepanații pe creier [4].

Cînd se va vorbi despre materialismul primitiv al filozofilor ionieni, se va sublinia că felul în care fiecare popor și-a imaginat lumea în folclorul propriu se apropie de reprezentările primilor materialiști greci. De pildă, în „Povestea lumii de demult" — din folclorul nostru — se spune : „Înainte de a zidi pămîntul, cît vedeai

---

[1] C. C. Giurescu, *Despre relațiile româno-egiptene și contribuția României la construirea Canalului de Suez*, în : „Studii", X, nr. 1 (1957), p. 92.

[2] V. în acest sens și Nicolae Mărgineanu, *Sub semnul omeniei*, București, E.P.L., 1969, p. 287—289.

[3] D. Simonescu, *Tablete de lut cu scriere pictografică și ideografică descoperite în Transilvania*, în : „Revista bibliotecilor", 3/1967, p. 169—171.

[4] H. Daicoviciu, *Dacii*, București, E. Șt., 1965, p. 185.

Scanned with OKEN Scanner

cu ochii nu era decît apă şi iar apă"... Apa este deoseori întîlnită în poveştile populare ca element original al lumii" [1].

La lecţia „Sfîrşitul republicii romane", cînd se vor prezenta luptele civile dintre Caesar şi Pompeius, va trebui să se menţioneze poziţia pe care a luat-o contemporanul său din Dacia, Burebista. Astfel, acesta, analizînd situaţia creată şi dîndu-şi seama de pericolul ce-l prezenta statul roman, se hotărăşte să îmbrăţişeze cauza lui Pompei, la care trimite o solie specială pe Acornion din Dyonisopolis (Balcic, în R.P. Bulgaria), promiţînd generalului roman ajutorul dacic [2]. „Şi fiind trimis de regele Burebista — arată inscripţia cunoscută — ca sol la autocratul Gnaeus Pompeius, fiul lui Gnaeus, şi întîlnindu-se cu acesta în părţile Macedoniei, lîngă Heracleea Lyncestis, nu numai că şi-a îndeplinit însărcinările ce le avea de la rege, cîştigînd bunăvoinţa romanilor pentru rege, dar a purtat şi cele mai frumoase negocieri în folosul patriei sale". Dealtfel, tot în această lecţie, vorbindu-se de Mitridate, regele Pontului, pe care-l învinge Caesar, trebuie amintit că şi cu acesta dorea o alianţă Burebista, ca şi cu Ariovist, conducătorul unei mari uniuni de triburi germane, alt duşman al lui Caesar.

De asemenea, la aceeaşi lecţie, cînd se vor expune evenimentele legate de cel de-al doilea triumvirat, se vor putea aminti legăturile lui Cotiso, care stăpînea în Banat şi Oltenia, cu Octavian, viitorul împărat, aflat el însuşi în conflict cu colegul său de triumvirat, Marcus Antonius. Din tratative cunoaştem că s-au făcut proiecte de alianţă matrimonială : Iulia, fiica lui Octavian urma să devină soţia lui Cotiso, iar fiica regelui dac trebuia să se căsătorească cu viitorul împărat. Asemenea „aranjamente" au fost dealtfel denunţate de M. Antonius într-un pamflet, acuzîndu-l pe Octavian că accepta, pentru interesele politicii egoiste, să-şi dea fata după un „barbar".

Tot în această lecţie, cînd se va vorbi de bătălia de la Actium (31 î.e.n.), trebuie să se arate că în această ultimă luptă dintre Octavian şi Antonius, acestuia din urmă, un „rege" geto-dac, Dicomes, a cărui formaţie de stat începător se crede că era pe Argeş (la Popeşti), i-a dat ajutor împotriva lui Octavian, de data aceasta, un contigent de daci, luptînd în tabăra lui Antonius, iar

---

[1] I. Verdeş, *Manifestări culturale şi ideologice în secolele XIV şi XV*, în : „Din istoria filozofiei în România", III, Bucureşti, 1960, p. 8.

[2] D. C. Giurescu, *Relaţiile geto-dacilor cu lumea greco-romană*, în : „Pagini din trecutul diplomaţiei româneşti", Bucureşti, Editura politică, 1966, p. 27—28.

Scanned with OKEN Scanner

după înfrîngerea lui, soldații daci au căzut prizonieri, fiind puși de Octavian să lupte în arenă împotriva unor suebi, captivi și ei [1].

La prezentarea problemei „Principatul lui Augustus", cînd se va expune politica externă, se poate adăuga că bastarnii atacînd pe traci, aliați cu romanii, aceștia sînt înfrînți în anul 29 î.e.n. de către generalul Licinus Crassus, cu ajutorul daco-getului *Roles*, care stăpînea în Dobrogea. Pentru contribuția lui la victorie, Roles primește de la Octavian însuși, pe care merge să-l întîlnească la Corinth, titlul de prieten și aliat al poporului roman [2]. Iată că un conducător al unui mic stat geto-dac din Dobrogea se întîlnea cu conducătorul celui mai mare imperiu din antichitate, fiind considerat prieten și aliat al poporului roman.

Dezbătîndu-se problematica istoriei Imperiului roman în secolele III—IV, și în special în perioada lui Constantin cel Mare, elevii nu trebuie să rămînă numai cu informațiile cunoscute : că în timpul lui s-a adoptat creștinismul ca religie de stat și că a mutat capitala imperiului în vechea colonie grecească Bizanț, numit Constantinopole, după numele său, ci și precizarea destul de importantă pentru istoria patriei noastre, potrivit căreia, partea de sud a Daciei (Cîmpia munteană) a reintrat în stăpînirea romană. Faptul că malul stîng al Dunării a fost din nou legat de malul drept unde era încă stăpînirea romană, prin podul de lemn de la vărsarea Oltului în Dunăre. (Celei), că s-au reconstruit vechile întărituri romane de pe linia Dunării și că s-a construit o nouă cetate Daphne (pe malul drept al Dunării), însemna că *Daco-romania* de la nordul Dunării era strîns legată de romanitatea orientală fiind parte integrantă din ea.

Din prezentarea acestor relații ale dacilor cu romanii și studierea politicii externe a regilor daci, face să iasă tot mai mult în evidență rolul poporului dac în istoria antichității, dar și fenomenul de împletire a celor două civilizații : dacă și romană, consemnat de *Programul* P.C.R.

2. CONTRIBUȚIA POPORULUI ROMÂN LA CIVILIZAȚIA MEDIEVALĂ A EUROPEI

Pentru istoria orînduirii feudale, prezențele românești în istoria universală se înmulțesc și sublinierea lor prilejuiește profesorului de istorie mai multe ocazii să asigure cultivarea mîndriei

[1] H. Daicoviciu, *op. cit.*, p. 119 ; v. și *Istoria României*, I, București, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 274.
[2] H. Daicoviciu, *op. cit.*, p. 120.

de neam și educarea patriotismului, prin contribuția pe care a adus-o poporul nostru la istoria și cultura omenirii.

Istoria universală medie se studiază în clasa a VI-a, la nivelul de înțelegere a elevilor, dar se reia, în cadrul cursului de : „Probleme fundamentale ale istoriei antice și medievale".

La tema „Menținerea romanității în răsăritul Europei", „Imperiul roman de răsărit" — cînd se va expune politica externă din timpul împăratului Justinian (527—565), trebuie subliniat faptul că împotriva slavilor și avarilor, Justinian a reconstituit, ca odinioară Constantin cel Mare, castrele de pe linia Dunării și din Dobrogea ; *Drobeta-Theodora, Turiis* (probabil Turnu Măgurele), *Tropaeum Traiani, Histria* etc. *cu ajutorul populației locale,* ceea ce înseamnă romanizarea trainică ce se înfăptuise în Dacia și legătura populației daco-romane cu romanitatea orientală, pînă în secolul al VII-lea (602).

Predarea temei „Formarea orînduirii feudale la slavii de sud și răsăriteni" dă posibilitatea profesorului să amintească că, după distrugerea primului țarat bulgar din 1018, împăratul bizantin Vasile II Bulgaroctonul înființează o mitropolie la Ohrida, pentru bulgari și *vlahi,* ceea ce înseamnă că *elementul românesc era destul de numeros în Balcani.* De asemenea, la aceeași lecție, cînd se vor expune problemele legate de decăderea Rusiei Kievene și lupta cu tătarii, la Kalka, în 1223, se va arăta că la această luptă, cronicile rusești amintesc și de participarea, alături de tătari, și *a voievodului brodnicilor, Ploscînea,* din părțile Moldovei. Se știe, dealtfel, că în perioada aceasta teritoriul Moldovei, în special, intrase sub influența puternicului Imperiu mongol, ce se întindea pînă la țărmurile Oceanului Pacific.

Tema : „Formarea orînduirii feudale la slavii apuseni" dă posibilitatea profesorului să precizeze că dezvoltarea vieții meșteșugărești din statul Moraviei Mari s-a datorat și faptului că meșteșugarii moravi prelucrau, între altele, și *aurul din Munții Apuseni,* iar *sarea* de la Cojocna, Turda, Dej, Ocna Mureșului ajungea, de asemenea, pînă în Pannonia și Moravia [1].

La tema „Statul mongol", amintindu-se de călătoria lui Piane del Carpine, care a ajuns în capitala Imperiului mongol, de la Karakorum (Nisipurile negre), se va menționa relatarea lui, în care se afirmă că la trecerea Niprului dintre ducii ruteni întîlniți se afla și un duce „*Olaha*" [2], adică valah (probabil din Moldova),

---

[1] *Istoria României,* II, p. 55.

[2] Gh. Brătianu, *Tradiția istorică a întemeierii țărilor românești,* București, 1944, p. 173.

Scanned with OKEN Scanner

ceea ce dovedește că încă înainte de întemeiere (1359), în Moldova erau formații politice, ca și în Țara Românească.

De asemenea, la aceeași lecție, cînd se vor expune evenimentele legate de marea invazie a tătarilor în Europa, se va aminti că armatele conduse de Batu-han, la întoarcere prin Transilvania, au avut ciocniri cu populația de pe teritoriul viitoarelor state românești și că lumea a fost cuprinsă de bucurie cînd „regele din țara valahilor a învins în 1242 pe tătari, după cum menționează cronica rimată a lui Filip Mousket [1].

La lecția „Formarea și dezvoltarea orașelor medievale", cînd se va expune dezvoltarea orașelor din Germania, Flandra, ca, de pildă : *Colonia, Louvain, Bruges, Ypres* etc., se va arăta că mărfurile din aceste orașe își găseau cumpărători în țările române, de vreme ce Mircea cel Bătrîn (1386—1418) acorda în anul 1413 cunoscutul privilegiu comercial negustorilor brașoveni, care aduceau produse din orașele de mai sus.

La lecția „Cultura medievală în Europa", cînd se va vorbi de apariția Universităților, ca formă superioară a învățămîntului, va trebui să se adauge că mulți tineri din Transilvania au studiat în Italia (la Bologna, Ferrara și Padova), iar unii chiar în Franța (Paris) [2]. De asemenea se cunoaște că în timpul lui Ștefan cel Mare se dezvoltase o remarcabilă cultură și că la mănăstirea Putna se formase un puternic centru școlar de caligrafi și miniaturiști [3]. Iar cînd se va preda „Literatura orășenească", se va menționa că și la noi în țară a înmugurit o asemenea producție, cum sînt versurile cîntecului de la Chilia.

Dealtfel, trebuie să adăugăm că lecția despre cultura medievală trebuie îmbogățită și cu aspecte din Europa răsăriteană. Astfel la capitolul „Arta medievală", cînd se expun probleme legate de *stilul romanic* și *gotic* trebuie amintit și *stilul arhitectonic din Moldova,* rezultat din îmbinarea stilului gotic, care venea prin filieră polonă și prin Transilvania, și din stilul bizantin, venit prin Muntenia. Marele istoric de artă spaniol, Puig y Gadafalch, a arătat că arhitectura din Moldova în epoca lui Ștefan cel Mare constituie un aport original deosebit de valoros la istoria arhitecturii europene. Înainte de a fi mărturii ale geniului artistic, clădirile din țările române sînt dovezi și ale științei de a construi, a capacității de organizare a șantierelor. Faptul că Ștefan cel Mare reușea, într-o singură campanie de lucru, din primăvară pînă

---

[1] *Istoria României,* II, p. 112.

[2] *Ibidem,* p. 187—188.

[3] Șt. Bârsănescu, *Școala de la Putna,* în : „Revista de pedagogie, 1966.

în vară, să construiască cetatea Chilia Nouă folosind mîna de lucru a 17 000 de salahori și a 800 de meșteri zidari, este o dovadă a resurselor umane ale Moldovei și a unei bogate experiențe în organizarea lucrului pe șantier [1].

De menționat este și faptul că, tot în timpul lui Ștefan cel Mare, numai în doi ani (1487—1488) au fost ridicate patru biserici asemănătoare, între care se distinge Voronețul, numită, pe drept cuvînt „Sixtina" românească.

La lecția „Cehia pînă în secolul al XVI-lea", cînd se vor expune progresele economice ale țării, se va menționa că în „materie de sculptură în bronz, Clujul veacului al XIV-lea se mîndrește cu doi meșteri excepționali, frații Martinus și Giorgius, autori ai celebrei statui Sf. Gheorghe din Praga (1373)" [2].

De asemenea, cînd se vor preda aspectele privind războaiele husite, se vor adăuga și unele referiri din istoria noastră, și anume că husitismul a pătruns în țările române, fie direct, prin predicatori, fie indirect prin studenții care studiau la Praga. Astfel, în 1420 un oarecare Iacob din Baia și un preot franciscan răspîndeau husitismul și sistemul de luptă taborit și în Moldova [3]. Tot datorită unor predicatori husiți, fugiți de teama Inchiziției, în Moldova, la Trotuș, apărea în 1430 traducerea în întregime a *Bibliei* în limba maghiară, ceea ce înseamnă că teritoriul patriei noastre a fost adăpost pentru cei persecutați și că pe acest teritoriu au apărut forme de cultură ale poporului maghiar. Dealtfel, trebuie menționat că Alexandru cel Bun, domnitorul Moldovei (1400—1432), a sprijinit pe husiți, recunoscînd printr-un privilegiu scris legalitatea organizării lor, cu un șef căruia i s-a fixat sediul la Bacău. „Pe cînd în Ungaria, Polonia și Germania — arată P. P. Panaitescu — husiții erau vînați ca „eretici", singura țară, în afară de Boemia, în care ei căpătau un statut legal, chiar în vremea marilor războaie ale cehilor cu oștile lui Sigismund de Luxemburg, este Moldova" [4].

La lecția „Germania și Italia pînă în secolul al XV-lea" se va aminti că în senatul din Veneția a sosit în 1477 o solie trimisă de Ștefan cel Mare, pe care o îndemna să pornească lupta împotriva turcilor, concomitent cu Moldova. De asemenea, se va arăta că Genova avea așezări la Chilia și Cetatea Albă și astfel produsele

---

[1] C. V. Drăguț, *Un studiu sistematic al culturii românești*, în: „Scînteia", 17 august, 1967; cf. S. Columbeanu, *Acțiuni navale în Marea Neagră în timpul lui Ștefan cel Mare*, în: „Revista de istorie", 1/1975, p. 85.

[2] *Istoria României*, II, p. 747.

[3] *Istoria României*, II, p. 403.

[4] P. P. Panaitescu, *Husitismul și cultura slavonă în Moldova*, în: „Romanoslavica", 1964, p. 275—280.

Scanned with OKEN Scanner

românești ajutau la dezvoltarea economică a acestor republici italiene.

La lecția „Ungaria pînă în secolul al XVI-lea", va trebui să se amintească de întîlnirea lui Ludovic I, regele Ungariei cu Nicolae Alexandru în 1343 (cel dintîi domn al Țării Românești care s-a întîlnit cu un rege al Ungariei), ducînd în felul acesta o politică comună anti-mongolă, deci și contribuția românească la această luptă. Cronicarul Ion de Küküllo povestește că N. Alexandru Basarab se întîlnește la hotar cu Ludovic I, căruia îi oferă ca semn al reluării legăturilor, după înfrîngerea de la Posada, „bijuterii și daruri regești". Dealtfel, cînd se va organiza expediția împotriva tătarilor, după care va urma întemeierea Moldovei, este știut că la flancul drept al armatei ungurești se găsea armata Țării Românești, comandată de Nicolae Alexandru Basarab, asociat la domnie, iar la flancul stîng era armata maramureșană, condusă de Drgoș. Întîlnirea de care s-a vorbit mai sus ducea astfel și la recunoașterea existenței statului românesc dintre Carpați și Dunăre [1].

La tema „Statul otoman și expansiunea sa", trebuie arătat că lupta și politica lui Mircea cel Bătrîn (1386—1418), de slăbire a Imperiului otoman și de salvare în același timp, a Imperiului Bizantin, cînd Mircea ajunge aproape arbitru al situației din Imperiul otoman, a fost o inițiativă de politică europeană dar împăratul Manuel Paleologul n-a înțeles acțiunea lui Mircea, iar negustorii italieni și bizantini s-au împotrivit politicii domnitorului român [2].

De asemenea, cînd se va aminti de Conciliul de la Florența din 1439, la care se punea problema reunirii celor două biserici, apuseană și răsăriteană (despărțite în 1054), trebuie arătat că și Moldova a fost reprezentată acolo prin mitropolitul de origine greacă Damian și prin protopopul Constantin [3].

Relatînd lupta de la Varna (1444) și sfîrșitul ei, cronicarul Dlugoz spune că mulți din participanți „călărind cîte trei zile n-au descoperit nici o apă și nu puțini lîncezeau de sete și de foame, căci în afară de *români* nimeni nu știa încotro s-o apuce... Acei însă „care n-avură *călăuze români*, ajunseră sau în locurile turcilor sau „pieriră", ceea ce înseamnă nu numai că erau foarte mulți

---

[1] D. Berindei, *Din începuturile diplomației românești*, culegere de studii, București, 1965, p. 16 ; cf. D. C. Giurescu, *Relațiile externe ale Țării Românești sub Basarab I*, ibidem, p. 52.

[2] *Istoria României*, II, p. 381 ; cf. D. C. Giurescu, *Politica externă a Țării Românești sub Mircea cel Bătrîn*, în : „Din începuturile diplomației românești", p. 71—73.

[3] N. Iorga, *Românii în străinătate de-a lungul veacurilor*, p. 16.

români (valahi) în sudul Dunării [1], dar și că ei constituiau populația locală majoritară din Dobrogea de sud.

Tot la această lecție este de amintit și încercarea din partea lui Iancu de Hunedoara de a salva Imperiul bizantin, cînd în 1452 au sosit la Curtea bizantină, pe mare, trimiși de-ai lui, care promiteau Bizanțului ajutor militar, schițînd planul unei colaborări pentru despresurarea Constantinopolului. Dar, oferta a fost respinsă de împăratul bizantin însă nici Iancu nu avea o flotă pentru a susține o operațiune de război. În urma acestui refuz, se pare că o nouă solie a lui Iancu a mers în 1453 în tabăra sultanului punîndu-i în vedere să înceteze asediul Constantinopolului [2].

La lecția „Bulgaria și Serbia pînă în secolul al XV-lea", se va sublinia în mod deosebit contribuția elementului valah din sudul Dunării și mai ales ajutorul venit din nord. Înfrînți la început, cei doi conducători, *Petru* și *Asan,* s-au retras la nordul Dunării „înrolînd mare mulțime de aliați", ceea ce presupune existența unor formații politice încă în secolul al XII-lea. De asemenea repetarea ajutorului dat de românii din nordul Dunării lui Ioniță Caloianu în luptă cu latinii cruciați [3], după anul 1204, denotă legăturile permanente între formațiile politice de pe ambele maluri dunărene. Lupta antiotomană dusă de poporul albanez, condus de Scanderberg (prima jumătate a secolului al XV-lea), este declanșată datorită momentului prielnic creat în urma înfrîngerii turcilor la Niș (1443), de către Iancu de Hunedoara. Astfel, după cum se știe, în campania din 1448, cînd ajunge pînă la Cosova, Iancu de Hunedoara urmărea și joncțiunea cu Scanderberg [4].

Cînd se va explica cucerirea Constantinopolului (în 1453) se va aminti, după relatarea istoricului bizantin Ducas, că Orban, constructorul unui tun mare folosit de turci, era „dac", adică român din Transilvania [5], ceea ce denotă măiestria deosebită a meșteșugarilor români.

Istoria Imperiului habsburgic în prima jumătate a secolului al XVI-lea, și mai ales cea referitoare la războaiele pentru cucerirea Italiei, se va îmbogăți cu informația că Francisc I, regele Franței,

---

[1] C. C. Giurescu, *Din trecut,* p. 23.

[2] *Istoria României,* II, p. 444 ; v. și Fr. Pall, *Stăpînirea lui Iancu de Hunedoara asupra Chiliei și problema ajutorării Bizanțului,* în : „Studii", 3/1965, p. 634—635.

[3] Ștefan Ștefănescu, *Legături româno-bulgare în prima jumătate a secolului al XIII-lea,* în : „Omagiu lui P. Constantinescu-Iași", p. 223—228.

[4] *Istoria scurtă a Albaniei,* Moscova, 1965, prezentare în : „Studii", 4/1966, p. 832—833.

[5] *Istoria României,* II, p. 281.

Scanned with OKEN Scanner

învins în 1525 la Pavia, ducea tratative, în 1527, cu Ion Zapolya, voievodul Transilvaniei [1], deci indirect cu Moldova, unde era domn Petru Rareș, aliat al lui Ion Zapolya. Dealtfel, după cum este cunoscut, în 1529 armata lui Petru Rareș zdrobește la Feldioara armatele lui Ferdinand de Austria, viitorul împărat al Austriei, din 1566.

Procedînd în felul acesta Petru Rareș își dovedește „loialitatea" față de Imperiul otoman, cu care intrase în legătură și Ion Zapolya, dar aceasta nu însemna că și el, ca și domnii munteni, nu vor răspunde în secret tatonărilor de politică antiotomană pe care o promovau Habsburgii. Tratatul secret semnat cu Ioachim de Brandenburg, în 15 martie 1542, prin care domnul Moldovei punea la dispoziția coaliției trupe, un împrumut de 200 000 florini și informații despre mișcările trupelor otomane, dovedește că începînd din secolul al XVI-lea istoria țărilor române se integra tot mai mult marilor probleme europene [2].

La lecția „Renașterea", cînd se va trata dezvoltarea culturii în Europa și se va aminti de Erasmus de Rotterdam, se va menționa de corespondența acestuia și prețuirea ce o acorda lui Nicolae Olahul, a cărui operă și idei înaintate se cunosc. Dar, pe lîngă cele știute și prezentate în manuale, la Nicolae Olahul trebuie adăugate aprecierile făcute chiar de istoricii culturii maghiare, care-l socotesc ca „reprezentantul cel mai tipic al ideii de popularizare și de democratizare a culturii și cel dintîi organizator al învățămîntului primar și superior din Ungaria" [3].

De asemenea, trebuie menționată lucrarea didactico-istorică și filozofică „Învățăturile lui Neagoe către fiul său Teodosie", pe care elevii o cunosc și de la cursul de literatură, deoarece această sinteză de gîndire social-economică românească reprezintă unul din primele documente ale gîndirii politice moderne românești, comparabilă numai cu „Principele" lui Nicolo Machiavelli. Această lucrare conține valoroase *elemente umaniste*, ca, de pildă, aprecierea capacității și a meritului personal după muncă și nu după origine, condamnarea ignoranței și prețuirea spiritului, îndemn la pace și dreptate țăranilor, ceea ce denotă influența ideilor înnoitoare ale Renașterii, dar și o creație originală românească.

---

[1] *Ibidem*, p. 631.

[2] V. și Ștefana Simionescu, *Țările române și începutul politicii răsăritene antiotomane a Imperiului Habsburgic (1526—1594)*, în: „Revista de istorie", 8/1975, p. 1197—1214.

[3] Șt. Pascu, *Umanismul și cultura românească veche*, în: „Tribuna", XVI (1972), nr. 5.

Scanned with OKEN Scanner

Istoria umanismului și a Renașterii artistice în Europa va trebui completată cu remarcabila pictură exterioară de pe pereții mănăstirilor moldovene, apreciată de istoricii de artă europeană ca unică pe continentul nostru, dar importantă și prin mesajul ei în lupta antiotomană datorită scenelor referitoare la căderea Constantinopolului. În legătură cu pictura exterioară a bisericilor moldovene se impune nu numai sublinierea valorilor de ordin artistic, profund originale și proprii pămîntului românesc, dar reliefate virtuțile meșteșugărești și excepționala rezistență la intemperii, care nu poate fi explicată decît recunoscînd că școala de pictură din Moldova „deținea secrete necunoscute chiar celebrilor pictori italieni, ale căror opere, deși adăpostite, au fost deseori alterate de trecerea timpului“ [1].

De asemenea, se va adăuga importanța mănăstirii Putna ca factor principal de cultură, fiind lăcaș vestit pentru caligrafii și miniaturiștii de manuscrise, autori de lucrări cu conținut astronomic și juridic, muzică religioasă, precum și copiști de letopisețe [2].

La lecția „Franța în secolul al XVI-lea și prima jumătate a secolului al XVII-lea“, expunîndu-se domnia lui Henric al IV-lea, va trebui să se menționeze legăturile unor pretendenți la domnie din țările române cu regele Franței, sau să se amintească aprecierile pe care le făcea Henric în legătură cu succesele lui Mihai Viteazul. Astfel, un candidat la tronul Moldovei, Ion Bogdan, îi cerea lui Henric al IV-lea să intervină pe lîngă sultan să fie numit domn. Ștefan Tomșa, viitorul domn al Moldovei a luptat, pe de altă parte, în munții Pirinei la asediul cetății Jaca, împotriva Spaniei, servind pe regele Franței [3]. Fiind informat că Mihai Viteazul unise și Moldova cu celelalte două țări în 1600, Henric al IV-lea scria : „Românul e foarte tare și planurile lui cresc potrivit cu izbînzile“ [4], figura lui Mihai Viteazul, intrînd nu numai în folclorul balcanic și în pictura occidentală, dar și într-o piesă de Lope de Vega.

La lecția „Anglia în secolul XVI și prima jumătate a secolului al XVII-lea“ va trebui să se adauge și mențiunea că în timpul Elisabetei, în anul 1588, se încheie și primul acord comercial între

---

[1] V. Drăguț, *Argumentație pentru un studiu sistematic al culturii românești*, în : „Scînteia“, 17 august 1967.

[2] Virgil Cîndea, *Un străvechi monument de cultură românească*, în : „Lumea“, nr. 28/1966.

[3] N. Iorga, *op. cit.*, p. 62.

[4] C. C. Giurescu, *Istoria Românilor*, III, p. I, București, 1942, p. 16.

Scanned with OKEN Scanner

Anglia și Moldova, în urma căruia negustorii britanici puteau cumpăra produse din Moldova [1].

La lecția „Rusia în secolul al XVI-lea — prima jumătate a secolului al XVII-lea", cînd se va prezenta domnia lui Ivan al IV-lea cel Groaznic, poate n-ar fi lipsit de interes să se menționeze și legăturile acestuia cu Alexandru Lăpușneanu, domnul Moldovei, care-i trimetea prin cronicarul Eftimie manuscrisul slavon al Syntagmei lui Matei Vlastares [2], ceea ce înseamnă că între cei doi conducători erau schimburi de solii și poate de aceea și unele asemănări în felul de a se purta față de boieri. Dealtfel, trebuie menționat că scriitorul rus Persevetov, care a vizitat Moldova în timpul lui Petru Rareș, îl prezenta pe acesta țarului Ivan al IV-lea ca un model de suveran energic, autoritar cu boierii și partizan al folosirii unei armate permanente.

În aceeași lecție, la capitolul privind războiul de eliberare, condus de Bogdan Hmielnițchi, va trebui amintit că în armatele acestuia au participat și mulți ostași români (moldoveni, munteni și chiar transilvăneni). Un cronicar polon afirma că din Moldova s-au ridicat două mii de haiduci, iar țăranii fugeau adesea spre oștile lui Bogdan Hmielnițchi, sau așteptau venirea lui, în nădejdea desfășurării unor acțiuni mai viguroase împotriva propriilor exploatatori.

De asemenea, după cucerirea de către turci a celor două puncte strategice, *Cipru* și *Rhodos*, se va aminti că Emery d'Amboise, marele maestru al cavalerilor opsitalieri din Rhodos, cerea ajutor regelui Henric al VIII-lea al Angliei de a organiza o cruciadă, în care un rol de seamă să-l joace trupele *valahe* și *moldovene*. Trebuie amintit iarăși faptul că din insula Cipru s-au refugiat foarte mulți cărturari și prelați în țările române, cum a fost, de pildă, caligraful *Luca*, ajuns episcop de Buzău și mai apoi sol al lui Mihai Viteazul la Feodor și Boris Godunov, țarii Rusiei. Mulți dintre acești refugiați ciprioți și-au făcut studiile în țările române, devenind mai tîrziu personalități de frunte în viața culturală a acestei insule, deci cu ajutorul poporului român.

Cînd se va vorbi de cunoscuta luptă de la Mohaci (1526), este de amintit faptul că în timpul pregătirii se preconiza unirea armatei voievodului Transilvaniei, Ion Zapolya, cu a lui Radu de la

---

[1] Pentru întreaga problematică, a se vedea: L. Demeny și Paul Cernovodeanu, *Relațiile politice ale Angliei cu Moldova, Țara Românească și Transilvania în secolele XVI—XVII*, București, Editura Academiei R.S.R., 1974, p. 21—23.

[2] *Istoria României*, III, p. 157.

Scanned with OKEN Scanner

Afumați, domnul Țării Românești, spre a lovi din flanc armata turcească. Planul acesta a fost făurit chiar de Radu de la Afumați, dar nu a fost aplicat, deoarece și regele Ungariei l-a primit cu rezerve, dar și Radu a fost într-o situație grea, fiindcă turcii i-au cerut ca ostatec unicul său fiu [1].

Lecția „Războiul de 30 de ani" dă posibilitatea profesorului să sublinieze și mai mult prezențele românești în istoria universală și că în acest conflict, de importanță europeană, își are și poporul nostru contribuția sa. Astfel, pe lîngă cele cunoscute și expuse în manual, în legătură cu participarea principilor transilvăneni, Gabriel Bethlen și Gheorghe Ráckoczy I și încheierea tratatului din Vestfalia, care făcea ca *Transilvania să fie recunoscută ca stat suveran,* trebuie amintite și unele date legate de alți domnitori români. Dealtfel, trebuie reținut faptul că în expedițiile sale antihabsburgice, Gabriel Bethlen a primit ajutor militar și din Țara Românească „o mie de bravi curteni, sub conducerea spătarului Mihu" [2]. De asemenea, trebuie adăugat că Matei Aga, viitorul domn Matei Basarab, a luptat în oștile lui Gh. Ráckoczy I la Rakamez pe Tisa împotriva imperialilor (1631) [3]. Demn de menționat este și faptul că participarea Transilvaniei la războiul de 30 de ani, în timpul lui Gheorghe Ráckoczy I, s-a bazat pe *încheierea unei alianțe dintre Transilvania, Suedia și Franța la Alba-Iulia* la 16 noiembrie 1643 în condițiile propuse de Ráckoczy de a i se acorda ajutor în bani pentru întreținerea armatei și participarea Transilvaniei la încheierea păcii [4]. De asemenea, de amintit că ajuns domn, Matei Basarab trimite în ajutorul aliatului său ardelean 6 000 de soldați sub comanda lui Constantin Șerban, succesorul său. Încă un fapt este demn de subliniat, și anume că unele tunuri folosite în războiul de 30 de ani au fost confecționate de atelierul de turnat, de la Alba Iulia.

Ajutorul trimis lui Gheorghe Ráckoczy I de domnitorii Țării Românești și Moldovei este, foarte plastic, consemnat de cronicarul Miron Costin, cînd scrie: „Începuse în acești ani (7153—1645) Ráckoczi cel bătrîn svada cu nemții, căruia era orînduită oaste și de aice, de la noi den țară și den țara muntenească... Apostol de Orhei au fost serdar, într-aceia oaste cu Racoți" [5].

[1] Iosif Patacki, *Atitudinea lui Radu de la Afumați și a lui Ion Zapolya în 1526,* în: „Studia Universitatia Babeș-Bolyai", seria Historia, fas. 2 (1967), p. 13—28.
[2] *Istoria României,* III, p. 153.
[3] N. A. Constantinescu, *Istoria evului mediu,* p. 312.
[4] *Istoria României,* III, p. 163—164.
[5] Miron Costin, *Letopisețul...,* ed. P. P. Panaitescu, p. 120.

Scanned with OKEN Scanner

Se cunoaște, dealtfel, faptul că Matei Basarab, deși nu a avut conflicte războinice cu Imperiul otoman, a dus totuși o susținută politică antiotomană. Aceasta rezultă și din felul cum îl priveau popoarele vecine, dornice de eliberare de sub jugul otoman. Astfel, bulgarii vedeau în el, ca odinioară în Mihai, eliberatorul lor de sub stăpînirea turcilor. O delegație bulgară a și sosit în țară, în februarie 1648, rugîndu-l „să ia comanda luptei împotriva necredincioșilor și-i făgăduiește că, după biruință, va fi proclamat țar la Tîrnova“ [1]. De asemenea, Vladislav al IV-lea, regele Poloniei, trimițîndu-i o scrisoare lui Matei Basarab, referitoare la organizarea unei cruciade antiotomane, îl numește „generalisim al Orientului“.

3. ISTORIA MODERNĂ ȘI CONTEMPORANĂ A ROMÂNIEI, PARTE INTEGRANTĂ A ISTORIEI EUROPENE

La lecțiile de istorie modernă și contemporană, de la clasa a VII-a și reluarea lor pe probleme, în clasa a XII-a, posibilitatea de a se sublinia prezențele românești este și mai mare, deoarece, în această perioadă istorică, lupta revoluționară a poporului român pentru libertate socială și națională se intensifică și, direct sau indirect, este integrată cu lupta altor popoare, pentru aceleași idealuri. În această epocă, poporul nostru contribuie în mod deosebit la eliberarea unor popoare vecine sau, își face simțită prezența, prin diverși luptători.

De asemenea, istoria modernă a României se integrează tot mai mult în istoria europeană și multe momente de importanță majoră ale istoriei patriei noastre (revoluția de la 1848, unirea din 1859, războiul de independență din 1877) devin probleme de istorie universală.

La lecția „Revoluția burgheză din Anglia“, se va aminti și poziția de protestare a lui Cromwell pe care a luat-o față de masacrele ducelui de Savoia împotriva ereziei valdenzilor, cînd John Milton, secretarul latin al cancelariei, a redactat o serie de scrisori către conducătorii țărilor europene „chiar și lui Gheorghe Rákoczy, principele Transilvaniei [2].

---

[1] C. C. Giurescu, *Istoria Românilor*, III, p. I, p. 79.

[2] P. Solomon, *John Milton*, p. 209; pentru ecoul revoluției burgheze din Anglia, a se vedea și L. Demeny, *Revoluția engleză și Transilvania la mijlocul secolului al XVII-lea*, în: „Revista română de studii internaționale“, 2/1970, p. 93—112 și cap. III din lucrarea, în colaborare cu Paul Cernovodeanu, p. 102—131.

Scanned with OKEN Scanner

La lecția „Franța de la jumătatea secolului al XVII-lea și pînă la revoluția burgheză", se va aminti și faptul că, la curtea lui Ludovic al XIV-lea a ajuns spătarul Nicolae Milescu, care voia să ceară ajutor pentru domnitorul pribeag al Moldovei, Gheorghe Ștefan. Din răspunsul regelui „Soare", rezultă că a primit scrisoarea ex-domnitorului moldovean prin „baronul Spatarius, fostul vostru general". Dealtfel, amintindu-l pe cărturarul moldovean în perioada peregrinărilor în Europa apuseană, se va preciza că el a intervenit să lămurească dificile controverse interconfesionale, iar cînd va fi trimis în solia din China va da *prima hartă științifică* a Siberiei (1675), cunoscută și folosită în Europa. Marele filozof Leibniz îl socotea pe N. Milescu ca o autoritate în chestiunile privitoare la Extremul Orient, numindu-l „vir polyglottus et pereruditus spătarius baron". Prin opera sa geografică el e socotit ca întemeietorul literaturii ruse laice, într-un timp cînd aceasta se restrîngea la Biblie și cărți religioase. Opera lui N. Milescu a fost citită, păstrîndu-se pînă azi mai multe copii în arhivele rusești.

La lecția „Statele feudale din centrul Europei în secolul al XVII-lea și al XVIII-lea", se va sublinia contribuția românilor din nordul Transilvaniei, conduși de Pintea Viteazul la lupta anti-habsburgică, eroul care a intrat în literatură și în muzică. „Și pînă astăzi — arată N. Iorga — se păstrează unul din steagurile sub care săteni de-ai noștri au luptat pentru eroul Ráckoczy". Dealtfel, pe lîngă faptul că lupta anti-habsburgică, condusă de Francisc Rákoczy II, a găsit larg sprijin în rîndurile populației românești din nordul Transilvaniei, e de menționat că această mișcare a fost sprijinită și de Constantin Brîncoveanu, domnitorul Țării Românești (1688—1714), cunoscut pentru politica sa antihabsburgică [1].

Precursor al luptei antihabsburgice îl putem considera pe Emeric Thökoly, care după insuccesele înregistrate și-a găsit adăpost „mult timp pe teritoriul Țării Românești" [2], ceea ce înseamnă că lupta poporului maghiar împotriva imperialilor a fost sprijinită de poporul român, nu numai în Transilvania, unde pericolul era mai mare, ci și dincoace de Carpați.

Tot la istoria monarhiei habsburgice, cînd se vor prezenta războaiele austro-turce de la sfîrșitul secolului al XVII-lea, și se va aminti figura eliberatorului Vienei, Ian Sobieski, se va putea menționa că Miron Costin era prietenul acestuia. Se știe că Miron Costin, la cererea regelui, scrie „Poema polonă", despre originea românilor, lucrare ce este socotită de istoricii literaturii polone de

---

[1] *Istoria României*, III, p. 209—211 și 251.
[2] *Ibidem*, p. 244.

Scanned with OKEN Scanner

azi între cele mai bune scrieri ale literaturii polone din veacul al XVII-lea. Cînd se va aminti de lupta de la Zenta (1697), se va arăta că participarea în tabăra turcească a lui Cantemir [1], ca martor ocular, i-a întărit convingerea în decăderea militară a Imperiului otoman, pe care a înfăţişat-o în cunoscuta-i lucrare, apreciată în Europa, timp de trei sferturi de veac. Autorul, care dădea ştiinţei istorice şi geografice europene şi a doua lucrare de renume : „Descriptio Moldaviae", devenise membru al Academiei din Berlin, iar numele său românesc se poate citi printre celelalte glorii mondiale pe brîul edificiului bibliotecii Sainte-Geneviève din Franţa, între celebrităţile minţii omeneşti din toate vremurile. Se ştie, de asemenea, că Dimitrie Cantemir este considerat şi ca un clasic al muzicii turceşti.

La lecţia „Rusia şi Polonia în secolele XVII—XVIII", se va aminti că în oraşul Kiev a activat foarte mult timp mitropolitul român *Petru Movilă*, care înfiinţase o şcoală superioară şi pe care a moştenit-o cultura rusă. Istoricii ruşi, care s-au ocupat de acest important centru de cultură ortodoxă, subliniază că profesorii şi diplomaţii formaţi la Colegiul din Kiev s-au răspînit în toată Rusia, făcînd să apară şcoli noi, cu un orizont mai larg şi mai ştiinţific. În timpul lui Petru cel Mare, consilierii săi cei mai apropiaţi vor fi recrutaţi dintre profesorii de la colegiul kievean. De menţionat că Petru Movilă a dat ortodoxiei răsăritene un catehism retipărit în mai multe limbi timp de mai bine de un secol şi jumătate, iar învăţatul rus Venelin, subliiind contribuţia lui Petru Movilă la cultura rusă îşi punea întrebarea : „care dintre cei doi bărbaţi cu numele de Petru este reformatorul îndrăzneţ al Imperiului rusesc, căruia prin urmare, i se cuvine titlul istoric de „mare" : Petru I împăratul Rusiei sau Petru Movilă ?" [2].

De asemenea, pentru războiul ruso-turc din 1788—1792, se va menţiona contribuţia românească la victoriile de la Focşani şi Rîmnic, obţinute de Suvorov, în care *„un rol strălucit l-au jucat voluntarii români, printre care s-au distins căpitanii Ion Udrea, Pavel Vizirean şi alţii"*. După mărturia lui Suvorov, din cele 31 de steaguri cucerite după înfrîngerea marelui vizir, 5 au fost luate de *„voluntarii români"* [3].

În timpul Ecaterinei a II-a, bazele învăţămîntului rus au fost puse tot de un român bănăţean, Teodor Iancovici, trimis de Iosif al II-lea, în 1782. Teodor Iancovici a dat un statut de organizare,

---

[1] *Istoria României*, III, p. 213.
[2] Sextil Puşcariu, *Istoria literaturii române*, p. 96.
[3] *Istoria României*, III, p. 599.

Scanned with OKEN Scanner

a elaborat manuale pentru școlile populare (abecedare) și a alcătuit primul îndrumător metodic pentru învățători, contribuție subliniată de pedagogii sovietici, Medînski și Ogorodnikov [1].

La tema „Cultura universală în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea", este necesar să fie menționată pe lîngă *Academia de științe și arte din Franța* (1666), care este trecută pe bună dreptate la capitolul despre știință și tehnică, avînd în vedere importanța ei, și *Academia domnească din București* (1694), una din cele mai de seamă instituții de învățămînt și, în general, de cultură din sud-estul Europei. Aici se formau și cadre de adevărați diplomați, și nu întîmplător Petru I a trimis pentru studii la Academia domnească pe Andrei Mihailov, traducătorul de limbă greacă de la departamentul treburilor din afară, cu scopul de a învăța limba latină și celelalte științe [2].

De asemenea, trebuie subliniat ajutorul cultural dat tuturor popoarelor vecine și chiar celor mai îndepărtate, în timpul lui Brîncoveanu. Iată cît de sugestiv și de frumos, arată Nicolae Iorga, cum se manifesta acest ajutor românesc: „Preotul slav din Balcani, preotul georgian din Caucaz, preotul sirian din eparhia patriarhală a Antiohiei ceteau pe cărțile tipărite de Brîncoveanu, din munca *țărănimii noastre neobosite*. Dacă în mănăstirile din Athos, din Tesalia, de la Sinai, sunau clopotele și ardeau candelile, era din dărnicia noastră. Sprijineam toate patriarhiile, hrăneam toate școlile, în București și în Iași întemeiam universități de cultură superioară elenică. Oricît am cere acestor popoare, oricît am înfățișa dreptul nostru firesc de hegemonie și n-ar fi încă prea mult pentru servicii esențiale ce am adus" [3]. Dealtfel, „hegemonia" aceasta culturală, după cum o numește Nicolae Iorga, nu presupunea o superioritate a noastră față de popoarele vecine, ci demonstra permanentul ajutor cultural românesc dat acestora. Concomitent cu acest ajutor cultural erau și preocupările politice ale luptei antiotomane, care se ducea în acea vreme, și ale cărei fire se înnodau la București. De amintit că la București, la palatul domnesc al lui Șerban Cantacuzino (1678—1688) s-a ținut o consfătuire secretă, la care a luat parte C. Brîncoveanu, stolnicul C. Cantacuzino, fratele său, spătarul M. Cantacuzino și patriarhul Dositei al Ierusalimului, care stabilea în 34 de puncte organizarea luptei de eliberare „a grecilor

---

[1] I. Wolf, *Organizarea școlilor bănățene și T. Iancovici*, în: „Din istoria pedagogiei românești", București, Editura didactică și pedagogică, 1956, p. 80—81.

[2] D. Berindei, *op. cit.*, p. 21.

[3] N. Iorga, *Trei lecții de istorie...*, p. 33.

Scanned with OKEN Scanner

și a sîrbilor, arnăuților, moldovenilor, a *românilor Ardealului* (s.n.) și a altor vecini ce sînt împrejurul țării noastre [1].

Subliniind rolul Academiilor domnești, care se bucurau de toată libertatea, în pregătirea culturală și revoluționară a popoarelor din Balcani (greci, sîrbi, bulgari, arnăuți și macedoneni), Constantin Erbiceanu afirmă pe bună dreptate că *„dacă Italia a fost cîntată și lăudată de istorici ca adăpostitoarea și cultivatoarea muzelor, după căderea Constantinopolului, acum, cu drept cuvînt, cunoscînd faptele, se cuvine să fie recunoscut că și noi, românii, sîntem cultivatorii, educatorii și eliberatorii popoarelor orientale, de sub sclavia turcească, mai ales în secolele XVII și XVIII"* [2].

La tema „Revoluția burgheză din Franța" (1789—1794), și anume cînd se va prezenta „Declarația drepturilor omului și cetățeanului" (26 august 1789), se va putea adăuga că unele idei din *Declarație* au fost inspirate din răscoala iobagilor din Transilvania, condusă de Horea, Cloșca și Crișan, cunoscută foarte bine de fruntașul girondin Jean Pierre Brissot, care a scris în 1785, adică cu 4 ani înainte de izbucnirea Revoluției, două lucrări, fără nume, despre cele petrecute în Transilvania. Cea mai importantă din cele două lucrări este aceea intitulată „Seconde lettre d'un défenseur du peuple à l'empereur Ioseph II...". Abolirea privilegiilor feudale și desființarea nobilimii, datoria generală de a plăti impozite, exproprierea marilor latifundiari și împroprietărirea țăranilor sînt indicate de Brissot drept puncte esențiale ale programului lui Horea, ale cărei acțiuni le legitimează. Prezentînd și reținînd ceea ce este important din ideile lui Brissot, filozoful și poetul român Lucian Blaga afirmă pe bună dreptate : *Dat fiind că Brissot însuși a jucat mai tîrziu un important rol în Revoluția franceză de la 1789, nu ne putem sustrage impresiei că unele idei din scrierile ce i le-a inspirat răscoala lui Horea au ajuns în Declarație,* prin care Adunarea Națională franceză proclama drepturile omului" [3].

Chiar și reformele lui C. Mavrocordat privind desființarea șerbiei sînt cu cîteva decenii înainte de revoluția burgheză din Franța, care a lichidat starea servilă din lumea satelor. Acest lucru îl observă și cronicarul Dionisie Eclesiarhul într-un text prea puțin cunoscut, cînd vorbește de evenimentele din Franța anilor 1789, chiar dacă cele două fenomene rămîn, în esență, distincte.

---

[1] C. Șerban, *Stolnicul Constantin Cantacuzino*, în : „Lumea", nr. 26/1936, p. 24.

[2] C. Erbiceanu, *op. cit.*, p. 3.

[3] L. Blaga, *Gîndirea românească în Transilvania în secolul al XVIII-lea*, București, 1966, p. 78.

„Deci într-acest chip stăpînindu-se Franţa — scrie cronicarul oltean — *s-a scociorit altă turburare (...) cum să nu mai fie rumânie, supuşi ca nişte robi unii la alţii, fiind un neam, ci să fie slobozi (...).Aceasta spun unii că a izvodit-o Bonaparte (...) o dată toată mulţimea norodului s-a sculat şi s-a adunat la palaturile de judecătorie, cu un glas toţi au cerut slobozenie de rumânie, sau va porni zurba asupra boierilor. Apoi n-au avut cum să facă boierii a-i avea rumâni mai mult, ci s-a făcut dezlegare şi slobozenie rumâniei Franţei (ca şi odinioară rumâniei Ţerii Româneşti")* [1].

La lecţia „Franţa între 1794—1815", cînd se vor prezenta victoriile lui Napoleon la *Arcole, Rivoli* şi alte bătălii celebre, va trebui să se menţioneze şi prezenţele româneşti în regimentele austriece care luptau împotriva marelui general. La Arcole au luptat trei batalioane combinate din regimentul I şi II de graniţă româneşti, avînd fiecare cîte 6 companii. La Arcole, chiar după raportul lui Napoleon, se arată cu cîtă greutate s-a cucerit podul, datorită vitejiei şi a grănicerilor români, care au dat 104 morţi, 299 răniţi şi 302 prizonieri [2].

Dar, dacă, în formă organizată, românii din Transilvania erau obligaţi să lupte împotriva lui Napoleon Bonaparte, sînt şi cazuri, e drept izolate, de luptători români în tabăra împăratului francez, în calitate de voluntari. Se pare că I. Budai-Deleanu ar fi fost ostaş în armata care l-a însoţit pe Napoleon în Egipt [3].

La aceeaşi lecţie, cînd se vor expune evenimentele privind *consulatul* şi *imperiul* în Franţa, se va arăta că între 1802 şi 1811, boierii români din Principate trimit memorii primului consul şi apoi împăratului pentru a cere sprijin Franţei în organizarea a două republici, dar Napoleon Bonaparte n-a dat nici o atenţie acestor cereri [4].

La lecţia „Mişcările revoluţionare dintre anii 1815—1830", cînd se va trata capitolul privind revoluţia din Italia, se va arăta că după înăbuşirea ei, mulţi carbonari şi-au găsit refugiul politic în Moldova, unde pe la anul 1832 se găseau la Iaşi, Nicolae Livaditti şi Giovanni Schiavoni, acesta din urmă funcţionînd şi ca profesor la clasa de pictură a Academiei Mihăilene [5].

---

[1] Dionisie Ecclesiarhul, *Cronograful Ţării Româneşti*, ed. C. S. Nicolescu-Plopşor, Craiova, 1934, p. 146—147.

[2] *Istoria României*, III, p. 845.

[3] E. Vîrtosu, *Napoleon Bonaparte şi proiectul unei „republici aristocrato-democraticeşti" în Moldova, la 1802*, Bucureşti, 1947, p. 3, nota 1 cf.

[4] Karl Marx, *Însemnări despre români*, p. 104.

[5] *Istoria României*, III, p. 1136.

Scanned with OKEN Scanner

La problema privind apariția socialismului științific, cînd se va trata, în introducere, socialismul utopic și se va aminti de Charles Fourier, se va sublinia și dezvolta încercarea de a se înființa un falanster la Scăieni de către Teodor Diamant, *„figură reprezentativă a socialismului fourierist pe plan european"* [1] și legăturile cărturarilor și revoluționarilor români cu socialismul european.

Cînd se va trata lecția „Revoluția de la 1848 în statele germane" se va menționa că pe lîngă parlamentul de la Frankfurt activa și agentul guvernului revoluționar al Țării Românești, *Ion Maiorescu*, care era primit pe băncile rezervate diplomaților. La 14 septembrie, a doua zi după reprimarea revoluției, din Țara Românească, dar fără să știe care era situația din țară, Ion Maiorescu informa pe Alecu Golescu asupra ultimelor acțiuni, și anume că îl văzuse pe președintele parlamentului, căruia îi sugerase să susțină unificarea Bucovinei, Moldovei, Țării Românești și a Transilvaniei într-un regat intitulat *România*, iar la 13 octombrie 1848 deputatul Schultz făcea o interpelare în parlament în chestiunea Principatelor [2].

La lecția „Problema orientală", cînd se va relata mișcarea de eliberare națională a popoarelor din peninsula Balcanică, se va menționa că pe teritoriul patriei noastre s-au refugiat foarte mulți luptători bulgari, iar în țară au izbucnit nenumărate mișcări. Astfel, în anii 1831—1834 s-au produs la Brăila puternice mișcări antiotomane ale populației bulgare. La mișcarea bulgarilor de la noi s-au asociat bulgarii din sudul Rusiei, grecii din Brăila și Galați, precum și sîrbii, partizani ai lui Miloș Obrenovici. „Acesta se afla în Țara Românească și spera să-și redobîndească tronul printr-o răscoală generală a creștinilor din Imperiul otoman. El cîștigase și pe un membru al guvernului român, C. Suțu, pe care-l propusese domnitor al Bulgariei eliberate [3]. După cum se vede, reînviau vremurile lui Mihai Viteazul, Matei Basarab și Constantin Brîncoveanu, ceea ce înseamnă că popoarele din sudul Dunării priveau mereu spre noi, cu speranța că de aici le va veni eliberarea, așa cum dealtfel s-a și întîmplat în 1877—1878. Dar, mișcarea antiotomană din anii 1831—1834 a fost înăbușită, ea reizbucnind în 1842 sub conducerea revoluționarului bulgar Rakovski.

La aceeași lecție, cînd se va trata capitolul privind războiul Crimeii, se va aminti că trupele române din Principate luptau

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *op. cit.*, p. 15; v. și I. Cojocaru și Z. Ornea, *Falansterul de la Scăieni*, București, 1966; v. și D. Berindei, *Revoluționarii români de la 1848 și mișcarea democratică și socialistă din Europa*, în: „Revista de istorie", 9/1975, p. 1387—1401.

[2] D. Berindei, *Din începuturile diplomației românești*, p. 66.

[3] *Istoria României*, III, p. 993.

Scanned with OKEN Scanner

alături de trupele ruse, țările române fiind ocupate în prima parte a războiului de aceste trupe. De asemenea, s-a constituit și detașamente de voluntari, care, după mutarea ostilităților în Crimeea, s-au retras împreună cu trupele ruse, participînd la operațiile din această peninsulă.

La lecția privind cel de-al doilea *Imperiu în Franța*, se va aminti că împotriva politicii absolutiste a împăratului, pe lîngă protestele și lupta marelui scriitor Victor Hugo, se adaugă și poziția de luptă a unui român, *Grigore Gănescu*, care se refugiase la Frankfurt pe Main, unde scotea un ziar protestatar, intitulat „L'Europe" [1] și era în corespondență cu Victor Hugo.

De asemenea, cînd se va vorbi de atentatul lui Orsini, se va menționa că înainte de acest eveniment, Orsini fusese în Transilvania, între anii 1854—1855, într-o misiune revoluționară, cînd a avut ocazia să cunoască situația poporului român, de o parte și de alta a Carpaților [2].

Subliniind aceste atitudini protestatare, poate nu greșim cînd afirmăm că politica naționalităților dusă de Împăratul Napoleon al III-lea a fost determinată și de aceste poziții din partea patrioților înaintați, în rîndul cărora pot fi situați românul Grigore Gănescu și italianul Orsini.

La această temă, cînd se va aminti de *construirea canalului de Suez*, se va menționa că la această măreață operă a contribuit și poporul român. Dintr-o scrisoare a lui Cuza Vodă din 1864, al cărui secretar Baligot de Beygne era cunoscutul lui Ferdinand de Lesseps, rezultă că „imense cantități de lemn din pădurile României au fost întrebuințate la construirea canalului de Suez și comerțul nostru maritim, urmînd calea deschisă de aceste prime expediții, a dus de mai multe ori încă cerealele noastre în portul Alexandriei", ceea ce înseamnă că trimiterea unor „imense" cantități de lemn era pe linia unor vechi și importante tradiții de legături ce au fost între poporul român și cel egiptean [3].

Tot la aceeași problemă, cînd se va aminti de aventura napoleoniană din Mexic și riposta dreaptă dată de poporul mexican, condus de patriotul înflăcărat Benitto Juarez, va trebui să se menționeze că în armata conducătorului mexican a fost și medicul român din Transilvania *Ilarie Mitrea* din Rășinari, vestit călător

---

[1] „Revista istorică", X, 4—6 (1924), p. 159.

[2] C. Bodea, *Ecouri ale propagandei unioniste în apus, între 1856—1857*, în : „Omagiu lui P. Constantinescu-Iași", p. 493.

[3] C. C. Giurescu, *op. cit.*, p. 100.

şi explorator, care participase în armata arhiducelui Maximilian, dar căzînd prizonier la mexicani, a rămas să îngrijească de răniţi pe lîngă cartierul general al acestora.

La lecţia „Unificarea Italiei", cînd se va aminti de sîngeroasele lupte de la Magenta şi Solferino (1859), cu care ocazie au căzut foarte mulţi oameni, morţi şi răniţi, şi de o parte şi de alta, în tabăra austriacă a participat tatăl scriitorului B. P. Hasdeu. Aici, la Solferino, ofiţerul Ştefan Haşdeu a abjurat războiul şi împreună cu H. Dunout, laureat al Premiului Nobel şi autorul lucrării „Fraternité et charité internationale en temps de guerre", au devenit fondatorii „Crucii Roşii internaţionale" [1].

De asemenea, cînd profesorul va vorbi de grăbirea lui Napoleon de a încheia armistiţiul de la Vilafranca, se va putea aminti ecoul ce l-a lăsat această atitudine trădătoare în lupta de eliberare naţională a Italiei, luptă ce era privită cu mult interes de populaţia românească din Transilvania, ca propria sa luptă împotriva aceluiaşi duşman comun [2]. Dealtfel, la expediţia celor „O mie" din 1860, condusă de Garibaldi, a participat şi un grup de români din Transilvania.

La lecţia „Unificarea Germaniei", cînd se va prezenta războiul Prusiei contra Austriei, se va menţiona că în rîndurile armatei austriece luptau foarte mulţi români din Transilvania, care formau unităţi compacte. Dar ei porneau la luptă cu imnul „Deşteaptă-te române", ceea ce înseamnă că evenimentele din 1848 erau încă proaspete în memoria lor [3].

De asemenea, cînd se va ajunge cu expunerea la războiul franco-prusac şi se va arăta înfrîngerea Franţei, se va aminti că mulţi români au luptat în rîndurile armatei franceze *„entuziaşti pentru cauza franceză, ca Moruzi de la Pechea, un Rosetti, un Titus Dunca şi un C. Pilat, iar foaia lui Carp aduna subscripţii pentru răniţii francezi"* [4].

Amintind de numele lui Titus Dunca, menţionăm că în afară de participarea la războiul franco-prusac, cînd fusese şi rănit, el participase în tabăra nordiştilor la războiul de secesiune din S.U.A., luptase ca voluntar sub comanda lui Garibaldi, luase parte la războiul de independenţă a României din 1877—1878, era redactor

---

[1] A. Golimaş, *Un Haşdeu inedit*, în : „Ateneu", ianuarie 1964.

[2] A. Vesa, *Unitatea naţională a Italiei şi presa din Transilvania*, în : „Studia Universitatis Babeş-Bolyai", seria istorie, 1965, p. 56.

[3] G. Andreiţi, *Amintiri din războiul austro-prusiac de la 1866*, Bucureşti, 1893.

[4] N. Iorga, *Istoria românilor*, X, p. 115 ; v. şi N. Copoiu, *Istoria Comunei din Paris*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1971, p. 204—228.

Scanned with OKEN Scanner

principal al organului democratic-socialist „Înainte", apărut în 1880, şi avusese legături cu Karl Marx şi Internaţionala I.

La lecţia „Dezvoltarea S.U.A. între 1787—1863" sînt iarăşi suficiente posibilităţi de a se sublinia prezenţele româneşti. Astfel se vor aminti numele luptătorilor *Gheorghe Pomuţ, Eugen Alcaz, Titus Dunca* şi alţii, care au luptat în armata nordiştilor, înscriind nepieritoare pagini de glorie, iar meritele lor au fost apreciate în mod deosebit [1].

Citirea în clasă a articolului „O evocare" din „Contemporanul" (16 octombrie 1964) în legătură cu lupta şi activitatea lui Gheorghe Pomuţ a lăsat o profundă impresie în inimile elevilor, ceea ce dovedeşte că acest mijloc a ajutat foarte mult la educaţia elevilor, în spiritul patriotismului şi a frăţiei între popoare.

De asemenea, trebuie menţionat că romanul scriitoarei Harriet Beecher Stowe, „Coliba unchiului Tom", care, după cum se ştie, a avut o mare influenţă asupra mişcării abolişioniste, a fost tradus la Iaşi, în 1855, la mai puţin de un an de la apariţie în ţara de baştină a autoarei. Studiul introductiv la roman este semnat de M. Kogălniceanu, ceea ce însemna că spiritele progresiste din ţările române receptau ideile înnoitoare şi stigmatizau, în acelaşi timp, sclavajul modern, care, paradoxal, se susţinea, după expresia lui Kogălniceanu, la „naţiunea cea mai civilizată şi cea mai sincer religioasă" [2].

La lecţia „Mişcarea muncitorească internaţională între 1848—1871", în afară de cele cunoscute în legătură cu secţia de la Timişoara a Internaţionalei I, se va menţiona şi faptul, mai puţin cunoscut, că la *Congresul de la Haga* din 1872, cînd au fost zdrobite elementele oportuniste, a participat şi o delegaţie a muncitorilor români, în frunte cu Carol Farcaş, ceea ce înseamnă că la îmbogăţirea ideologiei revoluţionare o contribuţie importantă au avut-o şi socialiştii români, la fel ca şi mai tîrziu în timpul congreselor Internaţionalei a II-a.

La tema „Anglia şi Franţa la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea", cînd se va prezenta războiul anglo-bur din 1899—1902, se va aminti şi faptul că în tabăra luptătorilor buri a luptat un român din Transilvania *Andrei Popovici* [3].

La lecţia „Statele balcanice la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea", se vor aminti legăturile revolu-

---

[1] Ilie Pîrvu, *Voluntarii români din America*, Sibiu, 1937 şi D. Almaş, *Nord contra Sud*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1965, p. 155, 201.

[2] M. Kogălniceanu, *Texte social-politice alese*, Bucureşti, 1967, p. 167.

[3] V. Eftimiu, *Portrete şi amintiri*, Bucureşti, 1965, p. 473.

Scanned with OKEN Scanner

ționarului bulgar Hristo Botev, cu cercurile revoluționare române, el trăind în emigrație în România între 1867—1876, cînd a făcut o intensă propagandă revoluționară pentru eliberarea Bulgariei de sub jugul turcesc. Dealtfel, rolul României și ajutorul dat patrioților bulgari pentru eliberarea de sub stăpînirea otomană sînt recunoscute chiar și de ei înșiși, după cum reiese dintr-o scrisoare a lui Zaharia Stoinoff, din 26 august 1886, trimisă socialistului român Zamfir Arbure și din care reproducem cîteva fragmente : „Nu există un singur bulgar mai mult sau mai puțin inteligent și patriot, care n-ar fi călcat pămîntul liber al României și nu s-ar fi folosit de ospitalitatea frățească a românilor. Într-o epocă groaznică și neagră pentru noi, privirea poporului bulgar a fost veșnic ațintită asupra malului stîng al Dunării. Tot ce e cinstit și nobil, tot ce avea vreo inițiativă și fu cuprins de ideea salvării patriei nenorocite, tot ce n-a putut trăi și respira în Bulgaria robită, lucra și trăia în sfînta Românie.

Da, fraților români, pămîntul vostru a fost pentru noi pămîntul sfînt. La începutul renașterii noastre naționale cele dintîi voci, care ne deșteptaseră din somnul robiei, s-au auzit din România.

Țara voastră a fost pentru noi focarul libertății, speranța în viața nouă, în progres (...). Pămîntul vostru a hrănit pe apostolii libertății bulgare, pe luptătorii uriași ai independenței noastre (...).

Salutare dar, pămînt al României.

România a fost a doua patrie pentru martirii noștri“ [1].

De asemenea, cînd se vor prezenta războaiele balcanice și formarea Albaniei ca stat independent (1913), se vor sublinia ajutoarele pe care le-au primit patrioții albanezi, din partea cercurilor progresiste din România. Astfel, se va arăta că încă din 1884 „Asociația pentru tipărituri albaneze“ se mutase de la Istanbul la București, unde publica ziarul „Drita“ și răspîndea în Albania abecedare și cărți de literatură tipărite în România. În perioada mișcărilor revoluționare din 1912—1913, unul dintre cele mai importante centre de propagandă națională albaneză era tot Bucureștiul. O delegație condusă de Ismail Kemel a plecat de aici la Congresul Național de la Durres, care proclamă Albania independentă, la 28 noiembrie 1912, astfel că România are o importantă contribuție în mișcarea de eliberare națională [2].

---

[1] Z. Arbure, *Boris Sarafoff și Macedonia*, București, 1901, p. 69.

[2] *Istoria scurtă a Albaniei*, Moscova, 1965, prezentare Sava Iancovici, în : „Studii“, 4/1966, p. 834.

Scanned with OKEN Scanner

La tema „Mișcarea muncitorească internațională după Comuna din Paris", va trebui să fie subliniată contribuția socialiștilor români la tezaurul mișcării muncitorești internaționale. Astfel, ridicînd încă din 1891 la Congresul Internaționalei a II-a problema necesității ca partidele socialiste să ia în considerație potențialul revoluționar al țărănimii, socialiștii români, pornind de la condițiile concrete din țara noastră, au preconizat alianța clasei muncitoare cu țărănimea, teză reluată de delegația socialiștilor români la Congresul de la Zürich din 1893 [1]. Cînd se va prezenta Congresul Internaționalei de la Stuttgart, din 1907, se va menționa că delegația *Uniunii Socialiste* din România, formată din Al. Constantinescu, Andrei Ionescu, scriitorul N. D. Cocea și alții, în problemele majore ale luptei proletariatului ca problema războiului și păcii, a colonialismului s-a situat „în rîndul aripei de stînga a Internaționalei [2], poziție în care se va menține și după această dată.

La tema „Primul război mondial", cînd se va trata poziția clasei muncitoare internaționale față de război, se va sublinia contribuția socialiștilor români în formarea frontului de luptă al social-democrației din Balcani, și în încercarea de regrupare a forțelor proletare într-o nouă internațională. Astfel se va arăta că după izbucnirea războiului, inițiativa strîngerii forțelor socialiste din Balcani, în vederea luptei împotriva războiului, a revenit mișcării socialiste din România, așa cum aprecia însuși delegatul social-democrației bulgare, D. Blagoev, cu ocazia sărbătoririi zilei de 1 Mai 1915, la București.

De asemenea, cea de-a doua conferință inter-balcanică ținută la București, în 6 iulie 1915, era organizată din inițiativa socialiștilor români, așa cum afirma marele revoluționar bulgar Ghiorghi Dimitrov. *„Și astăzi trebuie să mulțumim* — spunea el — *în primul rînd, partidului-frate român, pentru ținerea celei de-a doua conferințe social-democratice balcanică, deoarece partidul român nu a luat numai inițiativa convocării acestei conferințe, el a depus eforturi mari pentru asigurarea succesului ei deplin"* [3]. Aceleași

---

[1] Ion Popescu-Puțuri, *Crearea P.C.R., rezultat al dezvoltării mișcării revoluționare și democratice din România*, în : „Analele Institutului de studii istorice și social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R.", XII, 2—3, 1966, p. 59—60 ; V. și D. Hurezeanu, *Crearea Partidului Comunist continuitate istorică și salt calitativ*, în : „Era socialistă", 7/1976, p. 4.

[2] V. și C. Botoran, Gh. Unc, *Tradiții de solidaritate ale mișcării muncitorești și democratice din România cu lupta de emancipare națională și socială a popoarelor din Asia, Africa și America Latină*, Editura politică, București, 1977, passim.

[3] Georgeta Tudoran, *Clasa muncitoare și primul război mondial*, în : „Lupta de clasă", 7/1966, p. 101—102.

Scanned with OKEN Scanner

aprecieri elogioase le făcea și delegatul grec A. Sideris, menționînd că P.S.D. Român a adus o mare contribuție la inițierea și organizarea Conferinței de la Zimmerwald (septembrie 1915), conferință, pe care Lenin a apreciat-o drept *„un pas spre o ruptură ideologică și practică cu oportunismul și cu social-șovinismul"*. Încă din ianuarie 1915, Comitetul Executiv al P.S.D. a trimis o scrisoare Biroului socialist al Internaționalei, cerîndu-i să convoace o conferință a partidelor socialiste, cu scopul de a se întreprinde o acțiune energică în favoarea încheierii păcii. Exemplare din această scrisoare au fost trimise și partidelor socialiste din Europa, scrisoarea găsind înțelegere și aceeași unitate de vederi la Partidul social-democrat elvețian și italian, astfel că s-a putut organiza conferința proiectată. În 1920, într-un raport către Internaționala a III-a, trimis din partea Partidului socialist din România, se reamintea acest lucru astfel : „Pentru restabilirea Internaționalei dizolvate, prin trădarea membrilor săi, partidul nostru cu partidul italian și elvețian a luat inițiativa convocării unei conferințe internaționale [1], ceea ce înseamnă că însăși ideea salvării Internaționalei a II-a aparține și socialiștilor români.

La tema „Avîntul revoluționar al mișcării muncitorești internaționale", cînd se va trata capitolul „Internaționala a III-a", se va aminti că în toamna anului 1920 socialiștii români au trimis o delegație la Moscova, pentru a discuta problema afilierii mișcării muncitorești din România la Internaționala comunistă. Demn de subliniat este faptul că delegații mișcării muncitorești din România au exprimat unele obiecții asupra aprecierilor date de reprezentanții Cominternului situației din România, ca urmare a necunoașterii realităților din țara noastră. În același timp, ei au obiectat împotriva amestecului organelor Cominternului în stabilirea programului partidului și componenței organelor sale de conducere, considerînd că acestea constituie atribute inalienabile ale partidului însuși [2]. Aceasta dovedește că mișcarea muncitorească din țara noastră a luat chiar din perioada de formare a P.C.R. pentru relații de egalitate între partide, norme care constituie temelia de neclintit a mișcării comuniste internaționale de astăzi.

La tema „Țările capitaliste între cele două războaie mondiale", trebuie subliniate aportul și contribuția diplomatului patriot Nicolae Titulescu la lupta împotriva fascismului, pentru pace și democrație. Dealtfel, e cunoscut faptul că încă din 1929 Nicolae Titu-

---

[1] Georgeta Tudoran, *op. cit.*, p. 103.

[2] Ion Po'pescu-Puțuri, *op. cit.*, p. 80 ; V. și M. C. Stănescu și N. Popescu, *P.C.R. și congresele Internaționalei a III-a*, în : „Anale de istorie", 5/1975, p. 48—68.

Scanned with OKEN Scanner

lescu arăta în conferința sa, ținută la Berlin și intitulată „Dinamica păcii", că nu este suficient să luptăm pentru pace, ci să contribuim la organizarea ei. Este știut, de asemenea, că dezvoltînd o seamă de acțiuni pentru crearea unui sistem de securitate colectivă în Europa — în scopul menținerii și consolidării păcii — diplomația română a acordat în perioada dintre cele două războaie mondiale, și mai ales după preluarea puterii în Germania de către Hitler, în ianuarie 1933, o atenție deosebită *pactelor regionale de securitate*, deschise tuturor statelor fără excepție și care constituie instrumente practice pentru împiedicarea agresiunii. În calitate de ministru al afacerilor externe, Nicolae Titulescu a semnat la Geneva, la 16 februarie 1933, împreună cu reprezentanții Cehoslovaciei și Iugoslaviei, „Pactul de organizare a Micii Înțelegeri", alianță care funcționa pe bază de tratate bilaterale încă din anii 1920—1921 și care urmărea respectarea *statu-quo-ului* teritorial, recunoscut prin tratatele de pace după primul război mondial. Un an mai tîrziu, în numele României, la 9 februarie 1934, Nicolae Titulescu semna la Atena, alături de miniștrii de externe ai Greciei, Iugoslaviei și Turciei, „Pactul Înțelegerii balcanice".

Iar, cînd la 12 decembrie 1934 și-a pus semnătura ca președinte al Micii Înțelegeri pe pactul de neagresiune și conciliațiune, semnat la Rio de Janeiro de către republicile Argentina, Brazilia, Chile, Mexic, Paraguay și Uruguay, cunoscut sub numele de Pactul Saavedra-Lamas, Nicolae Titulescu spunea: „În clipa în care toate țările sînt preocupate de securitatea europeană, Mica Înțelegere dîndu-și seama mai mult ca oricînd că adevărata pace nu poate fi decît mondială, e fericită de a schimba prin mijlocirea Argentinei cu statele latino-americane semnături prețioase care vor contribui să facă solidare continentul american cu cel european [1]. De asemenea, va trebui să se sublinieze în mod deosebit intervenția lui Nicolae Titulescu și aportul diplomatic dat Etiopiei, ajutor recunoscut și de poporul etiopian.

În semn de prețuire a activității desfășurate de Nicolae Titulescu în slujba păcii și prieteniei între popoare, delegații Cehoslovaciei și Iugoslaviei, la Congresul universal pentru pace de la Bruxelles, i-au trimis acestuia, după demiterea sa din guvern, ca urmare a mașinațiunilor reacționare interne, în septembrie 1936, următoarea telegramă: „Adunați la Congresul Uniunii Universale pentru pace, delegații Cehoslovaciei și Iugoslaviei adresează un călduros omagiu neobositului apostol al păcii, marelui european".

---

[1] C. I. Turcu, *România și pactul Saavedra-Lamas*, în: „Lumea", 49/1966.

Scanned with OKEN Scanner

Lupta pentru pace antifascistă dusă de poporul român în această vreme a fost apreciată și de Conferința mondială pentru apărarea păcii și democrației, ținută la Paris (13—14 mai 1939), care arată că manifestațiile de la 1 mai din București erau „o dovadă că poporul român se raliază la mișcarea antifascistă și că voința sa este de a lupta în mod real împotriva agresorului și fascismului“ [1].

De asemenea, tot la această lecție se va arăta că în același an 1939, cînd întreaga Cehoslovacie a fost ocupată de trupele naziste, România s-a oferit să-i dea ajutor și de aceea în țara noastră s-au făcut masive concentrări de trupe la granița de vest. Ba mai mult, de reținut că cercurile guvernamentale din România au respins categoric propunerile cercurilor guvernamentale ale Poloniei și Ungariei de a participa la dezmembrarea Cehoslovaciei, menținîndu-se pe vechea linie de respectare a statu-quo-ului și opunere față de agresor. Poziția României a fost primită cu recunoștință de opinia publică și de oficialitățile cehoslovace [2]. Chiar și înainte de 1939, în perioada Münchenului (1938), România a desfășurat o susținută activitate diplomatică la Geneva, Paris, Londra, Praga, Belgrad, arătînd necesitatea coordonării acțiunilor tuturor statelor pentru salvgardarea Cehoslovaciei și a permis dreptul de survol avioanelor sovietice pentru a ajuta Cehoslovacia [3].

De asemenea, la aceeași lecție de istorie contemporană universală trebuie să fie introdus și așa-zisul „moment Tilea“, din anul 1939, care a reușit să schimbe poziția Angliei față de cel de-al treilea Reich. Istoricii occidentali pun mare preț pe intervenția ambasadorului român, V. V. Tilea, în capitala britanică care, după ocuparea Cehoslovaciei de către naziști, în primăvara anului 1939 și după impunerea acordului economic româno-german (23 martie 1939) a reușit să destrame dezinteresul britanic pentru soarta statelor din sud-estul Europei, să scoată guvernul britanic din inerția condamnabilă și conciliatorismul dăunător [4].

La lecția „Cel de-al doilea război mondial“, cînd se va prezenta atacarea mișelească a Poloniei, se va sublinia atitudinea binevoitoare și prietenească a guvernului român și a populației din țara

---

[1] Ion Babici, *Contribuții românești la Conferința mondială pentru pace și democrație (1939)*, în : „Lumea“, 2/1966.

[2] Gh. Zaharia și A. Petri, *P.C.R. în fruntea luptei poporului pentru apărarea independenței naționale a țării împotriva fascismului*, în : „Analele de istorie“, 2—3, 1966, p. 137.

[3] V. Moisuc, recenzie la „Conciliatorii“, în : „Anale de istorie“, 2/1967, p. 158—159.

[4] L. Mosely, *Mare amînare (13 septembrie 1938 — 3 septembrie 1939)* rezumat în : „Revista de referate și recenzii“, 5/1971.

Scanned with OKEN Scanner

noastră față de guvernul și resturile armatei poloneze care s-au retras în România, atitudine pentru care guvernul român a fost avertizat de Reichul german, iar premierul român Armand Călinescu a căzut victimă organizației teroriste „Garda de fier", atentat ale cărui fire duceau desigur la Berlin [1].

De asemenea, pe lîngă contribuția de seamă pe care a dat-o România la războiul antifascist, de subliniat că, încă din 1943, la Paris se constituise, din inițiativa lui Traian Vuia, *Frontul național român*, care ajunsese să aibă 1 200 de membri, iar ca organ de presă ziarul „La Roumanie libre", care a apărut cu intermitență 5 ani. *Frontul național român* a ajutat lupta rezistenței franceze împotriva hitlerismului, iar după eliberarea Franței s-a manifestat prin ajutorul de repatriere dat țăranilor transilvăneni. De asemenea, au fost ajutați material mulți copii de evrei, ai căror părinți fuseseră exterminați în lagărele de concentrare [2].

La lecția „Țările capitaliste după cel de-al doilea război mondial", cînd se va preda politica externă a acestor țări, trebuie subliniat ecoul ce l-a stîrnit în presa străină declarațiile partidului nostru privind poziția României în legătură cu securitatea Europei și propunerile de desființare a celor două blocuri militare : N.A.T.O. și Pactul de la Varșovia și, recent, propunerile privind instaurarea unei noi ordini internaționale economice și politice.

Lecția „Dezvoltarea culturii și tehnicii contemporane" constituie, atît pentru profesor cît și pentru elevi, un bun prilej pentru a sublinia contribuția științei și tehnicii românești, și anume, străduania lui *A. Vlaicu*, care plasează România printre primele țări din lume care au posedat un avion original, inventat, construit și pilotat de unul din fiii săi, invenția avionului cu reacție de *H. Coandă*, contribuțiile în aeronautică și în termodinamică ale lui *Traian Vuia*. De asemenea, trebuie adăugate și ideile sociologiei românești, de a se studia societatea pe teren de către școala sociologică de la București a lui *D. Gusti*, care a reprezentat un moment de mare însemnătate în dezvoltarea sociologiei pe plan mondial [3].

Fără îndoială că multe contribuții ale poporului român la istoria contemporană a zilelor noastre și care au ridicat, neînchipuit de mult, prestigiul României în lume sînt cunoscute și au intrat în conștiința și inima fiecărui fiu al poporului nostru. Reliefînd, nu-

---

[1] Raymond Kuliuski, *Culisele internării guvernului polonez în România*, reprodus în : „Lumea", 51/15 decembrie 1966.

[2] V. Eftimiu, *op. cit.*, p. 451—452.

[3] V. și C. C. Giurescu, *Contribuția poporului român la știința, tehnica, literatura și arta omenirii*, în : „Istoria românilor", București, Editura „Albatros", 1971, p. 694—696.

mai o parte din acestea, am încercat să direcționăm privirea asupra continuității luptei poporului nostru pentru afirmarea sa pe coordonatele timpului istoric.

*

Încheind această scurtă prezentare a contribuției românești la istoria universală — ale cărei fapte au fost arătate selectiv și nu în mod exhaustiv — considerăm că se poate asigura și prin acest mijloc educarea elevilor în spiritul patriotismului, al mîndriei naționale, și al frăției între popoare, latură a educației comuniste, care este destul de complexă, dar care poate fi cultivată prin variate și nenumărate mijloace metodico-didactice.

Problematica abordată, fără a avea pretenția că a epuizat subiectul respectiv, este o contribuție modestă, rod al experienței la catedră și a documentării de specialitate cunoscută, informație care este din ce în ce mai bogată și care în viitor poate aduce noi dezvăluiri ale unor aspecte inedite sau mai puțin cunoscute. Ea poate fi îmbunătățită permanent, pentru că spiritul novator al catedrei poate să adauge noi informații și să găsească metode și procedee adecvate, care să sublinieze și mai pregnant contribuția poporului nostru la istoria universală.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

* * * Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România, Editura politică, București, 1973.

* * * Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism. În : Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român, Editura politică, București, 1975, p. 614—649.

Ceaușescu Nicolae — Partidul Comunist Român continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România. Expunere la adunarea festivă organizată cu prilejul aniversării a 45 de ani de la crearea Partidului Comunist Român, 7 mai 1966. În : România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste, vol. I, Editura politică, București, 1968, p. 340—350.

Ceaușescu Nicolae — Mesaj adresat participanților la cel de-al XIV-lea Congres internațional de studii bizantine, 7 sept. 1971. În : România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 6, Editura politică, București, 1972, p. 422—426.

Ceaușescu Nicolae — Cuvîntarea cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului. Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973. În : România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 8, Editura politică, București, 1973, p. 630—645.

Ceaușescu Nicolae — Cuvîntare la consfătuirea cadrelor didactice care predau științele sociale în învățămîntul superior, 10 noiembrie 1972. În : România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 7, Editura politică, București, 1973, p. 822—848.

Ceaușescu Nicolae — Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor consecvent și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România, 2 iunie 1976. În : Congresul educației politice și culturii socialiste, Editura politică, București, 1976, p. 8—97.

Ceaușescu Nicolae — Cuvîntare la consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic, 6 oct. 1976. În : Româ-

Scanned with OKEN Scanner

nia pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 13, Editura politică, București, 1977, p. 471—501.

Ceaușescu Nicolae — Expunere prezentată la sesiunea solemnă comună a Comitetului Central al P.C.R. și activului central de partid și de stat, consacrată sărbătoririi independenței de stat a României, 9 mai 1977, Editura politică, București, 1977.

* * *

* * * Funcția educativ-civică a istoriei. În : Anale de istorie, nr,. 2/1973 și nr. 3/1973.

* * * Funcția politică și educativă a istoriei, Locul acestei discipline în planurile și programele de învățământ. În : Revista de istorie, nr. 9/1976.

* * * Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățământ. Editat de Revista de pedagogie, București, 1971.

* * * Predarea științelor sociale în școală. Supliment la Revista de pedagogie, mai 1971.

* * * Cabinetul de științe sociale. Supliment la Revista de pedagogie, nr. 3, 1972.

* * * Perfecționarea cadrelor didactice și învățământul modern. Culegere metodică editată de Revista de pedagogie, București, 1975.

Ministerul Educației și Învățământului — Colecția, Modernizarea învățământului, Biblioteca centrală pedagogică — Predarea istoriei, vol. 1 (1971), vol. 2 (1973), vol. 3 (1974), vol. 4 (1976), vol. 5 (1977) — (prezentări de articole și studii).

* * *

Aebli H. — Didactica pedagogică, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.

Bruner J. — Pentru o teorie a instruirii, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.

Bruner J. — Procesul educației intelectuale, Editura științifică, București, 1970.

Cerghit I. — Metode de învățământ, Editura didactică și pedagogică București, 1976.

Dance, E. H. — La place de l'histoire dans l'établisements sécondaires, Paris, 1969.

Dewey J. — Democrație și educație, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

Dinu C. — Rea-Silvia Bărbuleanu — Însușirea sistemului de noțiuni la istorie — cl. V—VII — Cercetări experimentale, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.

Drăguleț M. — Procedee de activizare a elevilor (științe umaniste), Editura didactică și pedagogică, București, 1974.

Eminescu M. — Scrieri pedagogice, Editura Junimea, Iași, 1977.

Scanned with OKEN Scanner

Faure Edgar — A învăța să fii, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
Găvănea A. — Cunoașterea prin descoperire în învățămînt, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.
Gostini Georgio — Instruirea euristică prin unități didactice, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.
Grigoriu B. — O. Șafran — Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.
Herivan M. — Meridiane pedagogice, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
Herivan M. — Educația la timpul viitor, Editura Albatros, București, 1976.
Ionescu Miron — Clasic și modern în organizarea lecției, Editura Dacia, Cluj, 1972.
Iorga N. — Generalități cu privire la studiile istorice, ed. III, București, 1944.
Leroy Gilbert — Dialogul în educație, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
Marechal P. — L'istoire en question — carnets de pedagogie practique, Armand Colin, Paris, 1969.
Mucică T. — Cerghit I., Ceacalopol G. — Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea istoriei, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.
Mucică T. — M. Perovici — Cabinetul de istorie, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.
Padellaro N. — Școala medie și problemele ei didactice, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
Păun E. — Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
Pelletier A. — J. J. Goblot — Materialismul istoric și istoria civilizațiilor, Editura politică, București, 1973.
Petrescu I. C. — Școala activă, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
Piaget J. — Psihologie și pedagogie, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
Planchard E. — Cercetarea în pedagogie, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
Skinner B. F. — Revoluția științifică a învățămîntului, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.
Xenopol A. D. — Despre învățămîntul școlar, în general, îndeosebi despre cel al istoriei, Iași, f.a.

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

CUVÎNT ÎNAINTE

I

ŞTIINŢA ŞI METODOLOGIA ISTORICĂ ÎN LUMINA DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL XI-LEA AL P.C.R. ŞI ALE CONGRESULUI EDUCAŢIEI POLITICE ŞI CULTURII SOCIALISTE 7

II

CLASIC ŞI MODERN ÎN ÎNVĂŢĂMÎNT. TRADIŢIE ŞI CONTEMPORANEITATE ÎN PREDAREA ISTORIEI 24

III

MODERNIZAREA CONCEPŢIEI ŞI PREGĂTIRII PROFESORULUI DE ISTORIE 32

IV

RESTRUCTURAREA MODERNĂ A CONŢINUTULUI ISTORIC DE PREDAT 42

V

RECONSIDERAREA UNOR CONCEPTE ISTORICE. ORIENTAREA IDEOLOGICO-POLITICĂ A LECŢIEI DE ISTORIE 53

VI

METODE ŞI TEHNICI DE PREDARE-ÎNVĂŢARE A ISTORIEI . . . 64

VII

CORELAREA INTRA- ŞI INTERDISCIPLINARĂ ÎN PREDAREA ISTORIEI 106

VIII

INTEGRAREA ISTORIEI PATRIEI ÎN ISTORIA UNIVERSALĂ. ASPECTE, METODE ŞI PROCEDEE. VALENŢE EDUCATIVE 128

Scanned with OKEN Scanner